

FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY PRAHA  
KATEDRA PEDAGOGIKY

**Gestalt přístup a jeho využití ve školství**  
Gestalt Approach And Its Use In Education

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vypracovala:  
Marcela Vobořilová , 2008

Vedoucí bakalářské práce:  
PhDr. Hana Krykorková, CSc.

Prohlašuji,

že tuto předloženou bakalářskou práci jsem vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

12.1. 2009

Marcela Vobořilová

# OBSAH

Resumé.....	4
Summary.....	4
ÚVOD.....	6
1 GESTALT TERAPIE .....	8
1.1 Úvod.....	8
1.2 Historie.....	8
1.3 Principy .....	10
1.4 Dynamický pohled na činnost : Gestalt cyklus .....	16
1.5 Současné využití Gestalt terapie v praxi .....	18
2 MOŽNOSTI VYUŽITÍ GESTALT TERAPIE VE ŠKOLSTVÍ.....	19
2.1 Gestalt pojetí učení, inteligence a motivace.....	19
2.1.1 Učení je chápáno jako objevování .....	19
2.1.2 Motivace .....	20
2.1.3 Inteligence.....	21
2.2 Vztahová rovina .....	21
2.2.1 Vztah učitel + žák .....	22
2.2.2 Vztah žák + žák.....	23
2.2.3 Inspirace dalšími technikami. ....	24
2.3 Gestalt terapie a témata současnosti (RVP, Kognitivní svébytnost a OSV) .....	27
2.3.1 RVP, Klíčové kompetence.....	27
2.3.2 Kognitivní svébytnost .....	28
2.3.3 OSV (Osobnostní a sociální výchova).....	30
2.4 Ostatní náměty pro práci s dětmi.....	32
2.4.1 Důraz na rozvoj smyslů .....	33
2.5 Osobnost učitele .....	35
2.5.1 Úvod.....	35
2.5.2 Obtížnost učitelské role, požadavky .....	36
2.5.3 Příprava učitelů .....	38
2.5.4 Intervenční program pro učitele.....	41
2.5.5 Učitel v pracovním kolektivu, tzn.“učitel ve sborovně“ .....	42

2.6	Osobnost problémového žáka, možnost využití vzdělávání jako prevence terapie .....	42
2.6.1	Poruchy chování.....	43
2.6.2	Práce s agresivním chováním.....	44
2.7	Závěr možnosti využití ve školství .....	45
3	CENTRA ZAJIŠŤUJÍCÍ VÝCVIK V GESTALT TERAPII .....	46
4	ZÁVĚR .....	47
5	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	49
6	PŘÍLOHY .....	53-60

## RESUMÉ

Hlavním cílem této práce je informovat čtenáře (především z učitelský řad) o možnostech využití Gestalt terapie v oblasti školství a inspirovat ho k používání Gestalt přístupu zejména pro zlepšení vztahů ve třídách a zároveň pro využití pro svou růst a posílení své osobnosti.

První kapitola je věnována teoretickým základům Gestalt terapie, jejím kořenům, základním principům a Gestalt cyklu. Je částí čistě teoretickou, nutnou k pochopení vnímání směru. V závěru první části je popsáno současné využívání Gestalt terapie.

Druhá kapitola je zaměřena praktičtěji, rozdělena na oblasti školství, kde může být Gestalt přístup využit. Jsou to oblasti kognitivní, sociální a osobnostní. Pojmům učení, inteligence a motivace je věnována část nejstručnější, nejrozsáhlejší je podkapitola věnovaná oblasti vztahů ve školním prostředí, která je doplněna o řadu technik používaných v Gestalt terapii, a podkapitola o osobnosti učitele, která je zamyšlením nad jeho přípravou na učitelskou profesi a navrhuje intervenční program pro učitele, kteří již nastoupili na svou dráhu. Jelikož je Gestalt terapie používána v oblasti terapeutické a při práci s dětmi s výchovnými problémy, je o možnosti tohoto využití krátce pohovořeno v poslední části této kapitoly, která také nastoluje myšlenku využití vzdělávání jako prevence terapie a popisuje práci s agresivním chováním.

Závěrečná kapitola práce je věnována odkazu na centra zajišťující výcviky v Gestalt terapii.

Práce obsahuje přílohy, které mají sloužit k možnosti vyzkoušení technik při hodinách školního vyučování a k ukázce vlastního terapeutického procesu.

## **SUMMARY**

The main goal of this work is to provide information for readers (mainly from “teachers field”) about possibility of using Gestalt therapy in education and to inspire reader to use the Gestalt approach mainly to improve relationship in classrooms as well as for using this approach for growth of their own personality.

First chapter is focused on theoretical basics of Gestalt therapy, on its history and background and on Gestalt cycle. This part is strictly theoretic, but necessary for understanding of perception of Gestalt approach. At the end of the first chapter there is a list of actual usage of Gestalt therapy.

Second chapter is written more practically, divided into areas the Gestalt approach can be used in – cognitive, social and personal field. Conceptions like learning, intelligent and motivation are described briefly, large part of the chapter is dedicated to relationships in classrooms and school climate. This part is also supplied by many techniques (“games”) which might be used in classroom. The other large part is focused on teacher as a personality, his education and his support during career. Last part of the chapter talks about current using of Gestalt in therapy with “problematic” children and offers the idea of using education as a prevention of therapy.

Final chapter consists of lists of centers which provides the training in Gestalt therapy in the Czech Republic.

This paper contains attachments, which are full of techniques and which should serve as a practical list to be checked out during class lessons.

## ÚVOD

Ve své práci jsem se rozhodla zabývat tématem Gestalt terapie či obecněji Gestalt přístupu a jeho využití v oblasti školství. Téma mi je osobně blízké, protože souběžně se studiem Pedagogiky procházím dvouletým výcvikem pro pomáhající profese v Gestalt terapii a v jeho průběhu mě stále častěji lákají možnosti využití právě tohoto přístupu v oblasti výchovy a vzdělávání nejen žáků, ale i učitelů.

Moderní pojetí vzdělávání, akcent na rozvoj osobnosti žáka a reformy českého školství zakotvené zejména v RVP, požadují na učitelích, aby se jejich působení směřovalo nejen k osvojování znalostí, ale také k rozvoji osobnosti žáka, k prožitkovému učení. Důraz na nepraktické učení a memorování tradiční školy je často kritizováno. Toto pojetí je pro Gestalt důležité. Již zakladatel Gestalt terapie F. Perls se snažil co nejvíce odvést pozornost od intelektualizování a myšlení směrem k uvědomování, prožívání a spontaneitě. V Gestalt terapii je kladen důraz na vlastní zkušenost a její reflexi.

Moje práce je však postavena proti tomuto Gestalt pravidlu a to tak, že se v úvodu pokusím o popis stručné historie Gestalt terapie a nastíním její filozofii, přiblížím některé ze základních principů, pojednám také o tom, jak Gestalt přistupuje k učení, jak chápe motivaci a inteligenci a tvořivost a také se zmíním o současném využití Gestalt terapie v praxi, na což navážu zamyšlením se nad možným uplatněním Gestalt přístupu v dnešním školství a to jak pro osobnost žáka, tak pro osobnost učitele při jeho vzdělávání a zejména pak v rovině vztahové a komunikační, kde se dotknu témat jako třídní klima nebo interakce mezi žáky.

Celou práci se snažím obohatit po vzoru Gestaltu jednotlivými výroky významných představitelů tohoto směru či zkušenostmi učitelů s tímto přístupem, čímž si kladu za cíl dovolit čtenáři Gestalt přístup „pocítit na vlastní kůži“. Nabídnu také řadu technik k využití, s některými mám osobní zkušenost. Cílem práce není poskytnout návod pro učitele, má být jen okénkem do možného využití Gestalt terapie a nastolí možná více otázek než odpovědí.

Za podněty a inspiraci pro vznik práce děkuji zejména všem dětem a učitelskému sboru ZŠ Bří. Jandusu Uhříněves, kteří mi byli velkou inspirací a

otevřeně mi dávali zpětnou vazbu, Mgr. Ester Neumanové, ředitelce IGT, která mě zásobovala nápady a teoretickými publikacemi , také vedoucí této práce PhDr. Haně Krykorkové, která mi důvěřuje a vlastně všem dětem, které mi dovolily s nimi „být“ jak při prevencích sociálně patologických jevů, které jsem jako lektorka vedla, tak při hodinách angličtiny a občanské výchovy na různých základních školách.

/Poznámka: Literatura není jednotná co se týká psaní velkého či malého písmene u slov Gestalt, Gestalt terapie, Gestalt psychologie, Gestalt terapeut atd. V českých či překladových publikacích se navíc překládá Gestalt terapie jako “tvarová terapie” a v této podobě se i uvádí v textu. V této práci budu užívat originální výraz “Gestalt terapie” a pro zjednodušení budu psát všechna tato slova s velkým G./



# **1 GESTALT TERAPIE**

## **1.1 Úvod**

Gestalt terapie je humanistický směr v psychoterapii, který má své kořeny zejména v psychoanalýze a fenomenologii. Inspiruje se také existencialismem, holismem, bioenergetikou a východními duchovními naukami, v první řadě zen-buddhismem.

Kromě jmenovaných teorií v rámci jednotlivých psychologických či filozofických zdrojů (výše uvedených) ovlivnilo Gestalt terapii ještě mnoho dalších osobností a jejich přístupů. Za zmínku stojí C. G. Jung, který ovlivnil Gestalt terapii svým pojetím polarit (polaritní kvalita lidského života). Podle Junga “aspekty otevřené osobnosti vrhají samotnou svou význačností stín opačného aspektu. Dokud tato odmítaná nebo nerozpoznaná charakteristika není uznána a integrována do osobnosti, jedinec zůstává neúplný.” (E. a M. Polsterovi, 2000, str. 243) A. Adler ovlivnil Gestalt terapii svým chápáním jedince jako aktivního a vědomého tvůrce vlastního života, který hledá svou vlastní přirozenost.

Termín “Gestalt” pochází z německého jazyka a poměrně těžko se překládá. Nejčastěji je překládán jako tvar, útvar, konfigurace, vzorec, struktura, forma nebo celek. V českém jazyce se částečně ujal termín “tvar” (tvarová terapie), používaný např. Karlem Balcarem, ale protože se “Gestalt” stal součástí univerzálního psychologického slovníku většinou se též používá německého “Gestalt”.

## **1.2 Historie**

Duchovními rodiči Gestalt terapie jsou Frederick Perls a Laura Perlsová. Jako psychoterapeutický směr ji založili ve 40. letech 20. století, kdy vznikla jako praktická metoda, nikoliv jako teoretický směr. V té době získala Gestalt terapie pověst metody, která využívá expresivních technik a experimentů, které mají bouřlivý efekt a nebojí se klienta frustrovat, což dokazuje řada úryvku z práce F. Perlse, jenž se nebál použít i vulgárních výrazů.

Dalšími významnými představiteli jsou i spoluautoři první monografie o Gestalt terapii: Ralph Hefferline a Paul Goodman. Monografie, která poprvé vyšla v roce 1951 pod názvem "Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality", zpřístupňuje základní principy i techniky Gestalt terapie, a dodnes se považuje za její "bibli". Fritz Perls se pak v souladu se svým pojetí terapie soustředil na praxi, vedl workshopy, méně psal a raději (často provokativně) ukazoval, co Gestalt terapie obnáší. Tak se stalo, že po jeho smrti v roce 1970 nezůstal žádný přímý nástupce a Gestalt terapii paralelně rozvíjeli různí jeho studenti a kolegové. Mnozí z nich formulovali mnohé dílčí doplňky a korekce. Syntéza tradiční Gestalt terapie a její 2. generace, již reprezentují například Irving a Miriam Polsterovi, Gary Yontef, James Simkin či Joseph Zinker, probíhá vlastně až dodnes. Současný vývoj charakterizuje jednak návrat ke kořenům a jednak důraz na nový, odborný až vědecký image (který by nahradil dosud tradovaný image, že Gestalt terapii praktikují terapeutičtí rebelové a anarchisté). Zásahu o tento vývoj mají mimo jiné členové tzv. clevelandské školy - zejména Gordon Wheeler, autor monografie "Gestalt Resconsidered" a také terapeuté z Evropy

Důležité je, že Gestalt terapii charakterizuje spíše otevřenost k používání nového, než rigidní trvání na uplatňování teorie. Její filosofií je spíše snaha o tvořivě otevřený přístup k chápání vztahů a světa než o vytváření souhrnu návodů a teorie. I z tohoto důvodu používám v první kapitole své práce spoustu jeho výroku, které by měly vést k uchopení samého jádra věci.

Gestalt terapie odráží jeden ze základních gestalt zákonů, který praví, že celek je více než souhrn částí. Jednotlivá témata a základní principy se navzájem podmiňují a prolínají. V teorii se také odráží nedogmaticnost a otevřenost gestalt přístupu a také jeho přímocnost, která se nesnaží o složité návody, ale spíše o určitý základ, který svým zaměřením směřuje k přímému chápání procesu jedince a odkazuje na cestu osobního rozvoje a sebepoznání.

Pro pochopení teorie Gestalt terapie je dobré si uvědomit, že Gestalt terapie odmítá přílišný důraz západní společnosti na myšlení a spoléhá spíše na přirozenou inteligenci organismu jako celku a na rozvoj uvědomování těla, emocí, pocitů a vnímání.

Proto základem terapie je terapeutova pomoc klientovi, který si má uvědomit svoje pocity, emoce, myšlenky, být s nimi v kontaktu a přijmout je za své. Jejich přijetí mu dává možnost svobodně se rozhodnout, co a jak ve svém životě udělá, eventuálně změnit. Pro Gestalt terapii je nejdůležitější vnímat, jak člověk nyní prožívá svou existenci. Terapie se řídí několika principy:

### 1.3 Principy

- „Tady a teď“

„Zkuste několik minut vytvářet věty zaměřené na to, co si uvědomujete v danou chvíli. Každou větu začínajte tady a teď, nyní, v tuto chvíli,...a podobnými výrazy.“ Perls, Hefferline, Goodman (1976, s. 31)

Je to jediné dogma, jímž je řešena minulost i budoucnost.

Důraz na prožívání „ted' a tady“ vychází z východní filozofie (konkrétně ze zen buddhismu). Princip ted' a tady souvisí mimo jiné s celkovým důrazem Gestalt terapie na to, co se děje v přítomnosti. V kontrastu s psychoanalytickou teorií, která vychází především z minulých zážitků, se Gestalt terapie zaměřuje na aktuální prožívání. V tomto kontextu lze říci, že to co se zdá být v Gestalt terapii významné nejsou eventuelní dětské vzpomínky, ale aktuální pocity a postoje, které se k nim pojí.

Obecně se dá říci, že vedle přímého zážitku je důležité porozumění tomu, co se děje v kontextu situace. Cílem je tedy sebereflexe a integrace zkušenosti, nikoli zážitek pro zážitek samotný. Co se týká způsobu práce, tak pro umožnění zážitku toho co se děje „ted' a tady“ je důležité sdílení, poskytnutí prostoru a času, otevřenost a empatie. Pro objasnění je důležitá reflexe, popisování toho co se děje, konfrontace a zaměřenost na proces.

- Uvědomění

„Udělejte si ted' trochu času a všimněte si vašeho uvědomování, staňte se pozorovatelem vašeho uvědomování a všimněte si kam se ubírá. Řekněte si „ted' si jsem vědom,...“ a dokončujte tuto větu tím, čeho jste si v tu chvíli vědomi a rozčleňujte to na vnější podněty, vnitřní podněty a fantazii.“ Goodman, Perls, Heffinger (1976, s.9)

Gestalt terapie vychází z toho, že když si uvědomím (začínám od těla, přes emoce a myšlenky), stávám se bohatším a mohu také s uvědoměným zacházet. Když k uvědomění nedojde, často použiji obranné mechanismy.

Perls, tvrdí, že uvědomování je nejdůležitějším základem znalostí - vědění, moudrosti a komunikace. Je to proces, při kterém dochází k rozeznávání toho, o čem přemýšlíme, co cítíme, co vnímáme smysly a co děláme v přítomném okamžiku. Pohlížet na to je možné z různé perspektivy. Existují tři různé zóny uvědomování:

- 1) uvědomování self – sebe sama
- 2) uvědomování světa a
- 3) uvědomování toho, co je mezi

Zvyšování uvědomování můžeme považovat za jeden z hlavních cílů Gestalt terapie. Perls věřil, že zvyšování uvědomování vede k růstu a má léčivý potenciál. Rozvoj uvědomování prohlubuje vztah ke zkušenosti a přítomnému okamžiku a snižuje míru intelektualizování a útěků do minulosti nebo budoucnosti. Již samotné uvědomování problému a toho, s čím je spojen, může vést k jeho řešení. Gestalt terapie věří, že uvědomování své situace, těla, myšlenek vede k nápravě problémů spíše než snaha něco násilně měnit.

Princip uvědomování je blízký a charakteristický fenomenologii, kterou je Gestalt terapie ovlivněna. Zároveň je tím Gestalt terapie příbuzná buddhismu. Princip uvědomování je úzce propojen s koncepcí samoregulace organismu.

Terapeut využívá rovněž uvědomování a to jako jeden ze svých hlavních terapeutických nástrojů. I on takto získává informace o tom, jak se v té které situaci, s tím kterým klientem cítí a obsahy tohoto uvědomění mohou poskytnout důležitou informaci i klientovi, případně mohou být využity v nějaké terapeutické intervenci.

Uvědomění je nutno odlišit od introspekce, která je především kognitivní aktivitou, zatímco uvědomění se týká též tělesných podnětů a pocitů. Uvědomění si všímá toho co je vědomé a zjevné.

Zaměření vlastní pozornosti na aktuální prožívání a uvědomění si obsahu tohoto prožívání, přináší důležité informace o současném stavu jedince. Tyto informace poskytují přiléhavou “odpověď” na to, co se s tímto člověkem skutečně

děje, jaké jsou jeho aktuální potřeby apod. To co je v tu chvíli “skutečnou” potřebou či problémem se tak stává brzy předmětem zájmu.

- Zkušenost

Jedině to, co zažiji, mohu pochopit a integrovat.

Důležitá je zkušenost senzorická a pro zakotvení změny v organismu i kognitivní, jak bylo již zmíněno výše, samotná zkušenost pro zkušenost nestačí, je nutná její reflexe a tím i zakotvení (*pozn.M.V.: takto je vysvětlen i jeden z principů zážitkové pedagogiky, Kolbův cyklus, kdy pomocí reflexe měníme prožitek na zážitek a dochází tak k procesu učení*).

- Kontakt

je to, o co terapeutovi v procesu terapie jde. Ke spokojenosti je nutné dostávat se do kontaktu se sebou i s okolím (skrz uvědomění).

Kontaktem je nazývána interakce organismu s prostředím. Tato interakce se však vztahuje nejen na živé a neživé objekty, ale také na vlastní tělo a jeho impulsy, pocity, vzpomínky a představy. Kontakt je zjištění odlišnosti (otherness), uvědomění si rozdílu. (L. Perls, 1996)

Jak již bylo řečeno, jednou z forem kontaktu je i kontakt se sebou samým, se svými představami a pocity. Aby mohlo k tomuto “vnitřnímu” kontaktu dojít, neboli aby byl splněn předpoklad difference mezi “já” a “ne já”, musí se člověk rozdělit na pozorovaného a na toho kdo pozoruje (E. a M. Polsterovi, 2000).

Pozornost, která je funkcí kontaktu, je tedy možné zaměřovat introspektivně “dovnitř” a nebo “ven”.

Hranice existují na mnoha úrovních. Na fyzické úrovni je to hranice mezi pokožkou těla a prostředím, na psychologické úrovni hovoříme o hranicích já. “Hranice já je hranicí toho, co je pro člověka únosná kontaktovost. Sestává z celé škály kontaktních hranic a definuje ty akce, myšlenky, lidi, hodnoty, podmínky, představy, vzpomínky a tak dále, při kterých je ochotný a poměrně svobodný plně se setkat s vnějším světem i s vlastními vnitřními odrazy, které toto setkání může vyvolat.”(E. a M. Polsterovi, 2000; str. 96)

- Provázanost člověka s prostředím

Tento princip je blízký Teorii pole podle níž všichni žijeme v určitém poli (je chápáno jako vztah), kde se reprodukuje zážitky a postoje z našeho soukromého života. To samé se děje i v poli terapeut - klient, z čehož vyplývá, že proběhne-li změna tam, tak může nastat i v poli soukromém. Teorie pole vychází z předpokladu, že vše je součástí pole. Prvky, které jsou v dané chvíli součástí pole jsou ve vzájemných vztazích a vzájemně se ovlivňují. Od tohoto vlivu je nemůžeme izolovat, neboť jakýmkoli zásahem do pole měníme celé pole. Díky tomu hovoříme o celcích, nikoli o izolovaných částech.

Teorie pole představuje určitý způsob vědeckého chápání světa. Na základě výzkumů na počátku 20. století se objevuje nejprve ve fyzice a svým celostním přístupem nabízí alternativu k dosavadnímu mechanistickému (Newtonovskému) paradigmatu. Z fyziky se prostřednictvím Gestalt psychologů dostala teorie pole i do psychologie. Představitel Gestalt psychologie K. Lewin přišel s tzv. topologickou psychologií, kdy pro popis a vysvětlení psychologických jevů použil fyzikálních a matematických (geometrických) modelů. Hovořil o “psychologickém prostředí” a “životním prostoru”, čímž zdůrazňoval vzájemnou provázanost člověka s prostředím. Vlastností pole je dynamičnost a jeho proměna v čase. Například v případě pozorování můžeme tyto výsledky vztahovat opět pouze k danému stavu pole během pozorování. Na psychologické úrovni zdůrazňuje K. Lewin v této souvislosti “princip současnosti”, neboli skutečnost, že “všechny psychologické pochody v životním prostoru probíhají v přítomnosti, včetně minulých zkušeností a plánů do budoucna (V. J. Drapela, 1997). Tím se propojuje princip teorie pole s principem teď a tady.

Na sociálně psychologické úrovni je tedy každý člověk součástí většího či menšího pole tvořeného prostředím, ve kterém žije (viz. pole organismus-prostředí) včetně lidí, kteří jsou součástí tohoto pole. V rámci tohoto pole dochází k vzájemné interakci a ovlivňování. Chování je funkcí tohoto pole. Na úrovni intrapsychické (např. myšlenky) dochází rovněž k ovlivňování prostřednictvím pole.

- Zodpovědnost

Jedním cílem terapie je uvědomění si své zodpovědnosti - sám za sebe, za vlastní život. Je chápána jako schopnost reagovat na výzvy, které přináší realita.

V poli terapeut nabízí a je na zodpovědnosti klienta, co si z toho vezme, jen on je odpovědný za své činy.

- Důraz na kreativitu (tvořivost)

Pojem kreativity se objevuje v teorii Gestalt terapie v širším pojetí, než jak je obvykle zkoumán v psychologii. V psychologii je většinou chápán jako specifická schopnost. Poměrně komplexní pojetí kreativity v psychologii nabízí E. Ullrich (1987).

Kreativita je podle něho: “schopnost poznávat předměty v nových vztazích a originálním způsobem (originalita, nová kombinace), smysluplně je používat neobvyklým způsobem (flexibilita), vidět nové problémy tam, kde zdánlivě nejsou (senzitivita), odchylovat se od navykklých schémat myšlení a nepojímat nic jako pevné (proměnnost) a vyvíjet z norem vyplývající ideje i proti odporu prostředí (nonkonformismus), jestliže se to vyplatí, nacházet něco nového, co představuje obohacení kultury a společnosti”.(E. Ullrich in M. Nakonečný, 1999, str. 107) Tvořivost je zde chápána, také dle definice Torrance, jako proces, kdy člověk je nebo není citlivý na problémy, reaguje na změny,

V Gestalt terapii se hovoří o kreativitě v souvislosti s nejobecnějšími otázkami. Autoři F. Perls, R. F. Hefferline, P. Goodman (1976) hovoří o tom, že veškerý kontakt je tvořivý a dynamický, neboť spočívá ve “vypořádávání se” s tím, co je nové (veškerý kontakt je tvořivým přizpůsobením organismu a prostředí). Je to právě tvořivý kontakt v poli organismus - prostředí, který umožňuje růst. V tomto kontextu potom autoři chápou psychologii (jak již bylo uvedeno výše) jako studium tvořivého přizpůsobení a “abnormální” psychologii jako studium překážek, zábran a nebo jiných nehod v průběhu tvořivého přizpůsobení.

J. Zinker (2004) píše přímo o “kreativním procesu” v Gestalt terapii. Podle něj kreativita není pouze pojem, ale sám akt, uskutečnění toho co je naléhavé, co vyžaduje aby bylo vykonáno. Není to pouze vyjádření jednotlivce, ale rovněž sociální akt - sdílení s ostatními lidmi. Kreativita je také aktem hrdinství, kdy je člověk ochoten riskovat zesměšnění či neúspěch. Gestalt terapie je podle něho skutečným svolením k tomu být kreativní, neboť jedním z hlavních nástrojů terapie je experiment, který umožňuje vyzkoušet nové formy možného “fungování”.

Kreativita je schopnost, se kterou se v Gestalt terapii “počítá” a která rozhodně nechybí člověku, který je očima Gestalt terapie vnímán jako zdravý jedinec či jako optimální osobnost.

- Dialog

Dialog je zde chápán jako otevřené setkání dvou bytostí. V terapeutické situaci je to setkání klienta a terapeuta. Terapeut a klient jsou si rovni, jsou partnery, terapeut má jen širší rozhled a podporuje klienta dokud není schopen sebe-podpory.

Individualita a jedinečnost člověka se mohou naplno objevit teprve ve vztahu. V principu dialogu se výrazně uplatňuje vliv existenciální filozofie M. Bubera. Pro Gestalt terapii má největší význam jeho učení o vztahu Já-Ty.

Podle jeho teorie docházejí lidé k individualitě prostřednictvím zvláštního vztahu k druhému nebo s druhým. On sám tedy rozlišuje dva základní druhy vztahů, které vyjadřují dva základní způsoby sebeprožívání a přístupu ke světu. Jedním je vztah Já-Ono, který se zaměřuje na konečný výsledek tohoto vztahu. Druhým je vztah Já-Ty, který se soustřeďuje spíše na to co je mezi, na bezprostřední prožívání bez reflexe. V terapii je potom jedním z cílů co nejvíce momentů Já-Ty.

Přítomnost se týká především terapeuta prožívání a vyjádření toho, co prožívá. To souvisí s fenomenologickým přístupem, kdy místo neutrality vlastní role vnáší do setkání svoje pocity, myšlenky a zkušenosti, tak jak se objevují v dané situaci. Terapeutovo prožívání se stává “nástrojem”, který může přinést mnoho informací.

Podmínkou je zkušenost “práce s vlastním prožíváním”, která je nedílnou součástí výcviku v Gestalt terapii.

Druhou podmínkou je odevzdání či závazek, což znamená poskytnout klientovi příležitost ke kontaktu, k dialogu. Dovolit, aby se setkání mohlo uskutečnit - být psychologicky a emočně dostupný. Třetí podmínkou je zahrnutí, kdy terapeut “zahrnuje” sebe do zkušenosti klienta. Jde vlastně o spoluprožití toho, s čím klient přichází a co sám zažívá bez ohledu na to, o jaké pocity se jedná. Toto je pravděpodobně nejbližší tomu co nazýváme empatie, neboli schopnost vcítění. Jde o to přijímat a akceptovat klienta, ať přichází s čímkoli (bez toho abychom mu to vymlouvali). Bez této podmínky není možný dialog.



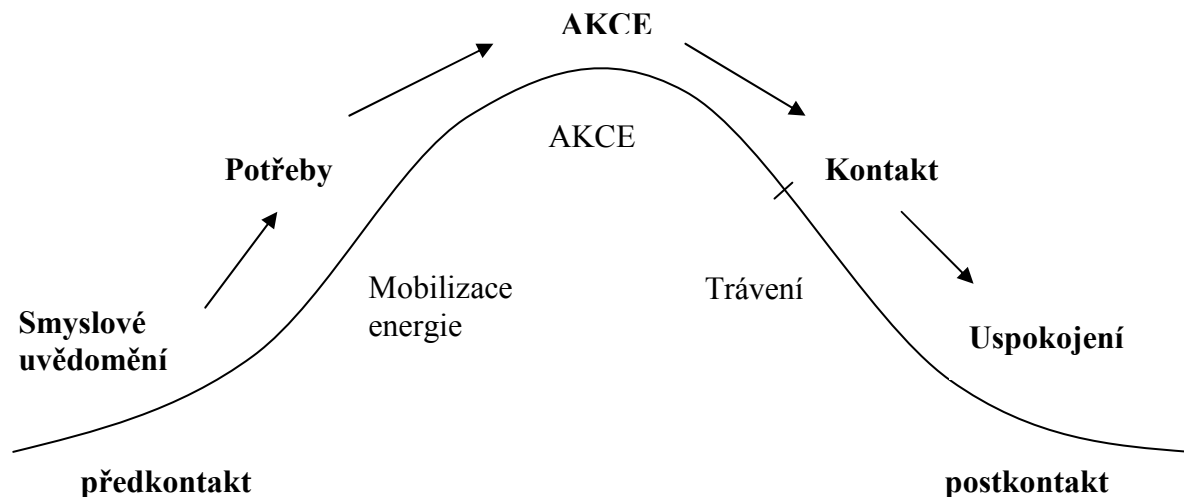
Vztah Já-Ty jako otevřené setkání umožňující autentický prožitek toho, co se právě děje a vztah Já-Ono jako příležitost k reflexi a uvědomění. Eventuelní představa ideálního terapeutického vztahu výhradně jako vztahu.

## 1.4 Dynamický pohled na činnost : Gestalt cyklus

(poznámka: v některé literatuře se můžeme setkat s pojmy cyklus motivační či cyklus uvědomění)

Gestalt cyklus je jedním ze základních pilířů Gestalt terapie, Gestalt jím vysvětluje jakoukoliv činnost jedince, a proto považuji za nutné věnovat jeho popisu celou kapitolu.

Zdravá osobnost prochází tímto cyklem v průběhu života neustále. Často dochází k bloku v určitých oblastech. Křivka představuje energii, její nárůst a úbytek.



Z křivky je patrné, že každá „akce“ začne smyslovým uvědoměním, které je vždy přítomné, můžeme ho nalézt i v chaosu, jemuž často mobilizace energie předchází. Na základě smyslového uvědomění poznám svou potřebu, zmobilizuji energii k tomu, abych se dostala do kontaktu přes akci a pak teprve dochází k uspokojení. Většinová část neurotické populace zustává na vrcholu této křivky, tím si také gestaltisté vysvětlují nespokojenost lidí, nedojde totiž nikdy k trávení a samotnému uspokojení a tudíž k prostoru pro další mobilizaci energie (chaosu či prázdnotě).

Tento cyklus je často přirovnáván k trávení potravy, je již od malička učen matkou.

Podobný cyklus je s dílčími obměnami popsán u více autorů, pro příklad uvádím:

J. Melnick a S. M. Nevis uvádějí fáze cyklu (Gestalt cycle of experience) v této podobě (Chrástanský 2002, s. 43-44):

První je fáze vnímání a následného uvědomění (Sensation / awareness), kdy dochází k uvědomění si nějakého vnitřního či vnějšího podnětu prostřednictvím smyslů. Tato fáze je završena schopností “artikulovat” jasné uvědomění (“toto je”), které vychází z reflexe předchozích vjemů.

V druhé fázi dochází k postupnému nárůstu a mobilizaci energie (Energy / mobilization), kdy poté co je obsah uvědomění “definován”, individuální zájem a energie začne narůstat. Třetí fáze probíhá ve znamení pohybu či akce (Movement or action). Tato fáze “staví” na obsahu a průběhu předchozích dvou fází. Pokud tyto byly nějakým způsobem blokovány, projeví se to nejvíce právě zde. Třetí fáze zahrnuje schopnost “pohybovat se” (to move) směrem k objektu svého zájmu.

Čtvrtou fází cyklu je kontakt (Contact). “Silný” kontakt je založen na jasném uvědomění podpořeném energií. Kontakt rovněž přináší zvýšení a probuzení (arousal) energie. Kontaktní fáze je již pozorovatelná ostatními.

Pátou fází je rozřešení či uzavření (Resolution / closure), což zahrnuje přezkoumání, shrnutí a reflexi aktuálního zážitku a zkušenosti. Dále zahrnuje “ocenění” toho čeho bylo dosaženo a “lítost” nad tím, čeho dosaženo nebylo. Je to pomalá fáze, neboť většina energie byla odčerpána a jedinec se “stahuje” a obrací se k novým podnětům.

Šestou fází je stažení (Withdrawal). Tato poslední fáze, kterou lze chápat jako integraci, je konečnou fází daného cyklu před novým začátkem, před tím, než se bude cyklus opakovat. V této klidové fázi má jedinec málo energie v kontaktu s prostředím. Tato i předchozí (pátá) fáze probíhají více “uvnitř” jedince a nejsou tak snadno pozorovatelné ostatními.

## 1.5 Současné využití Gestalt terapie v praxi

- v klinické praxi – je využívána pro klienty s úzkostnými a depresivními stavy, při léčbě závislostí, kdy je cílem opět uvědomit si pocity tady a teď, vzít za ně odpovědnost a otevřeně je vyjadřovat ve vztazích.
- v organizacích – Gestalt vidí organizaci jako systém a sleduje reálné vztahy a procesy, identifikuje vhodné cíle a pomáhá ke změnám. Zkoumá procesy ve firmě, pomáhá uvědomovat si slepá místa a zaseknutí, pracovat s odporem a sledovat energii potřebnou ke změně chování. Hlavním cílem je podpořit růst schopnosti pracovníka samostatně řešit problémy, pomáhá učit se ze zkušeností, řešit špatné pracovní vztahy, které vedou ke snížení pracovní výkonnosti a neochotě řešit konflikty.
- osobní rozvoj – již v úvodu jsem se zmínila, že od počátku vzniku Gestalt terapie je považována za příliš dobrou, aby byla jen pro nemocné. Je opět využívána k posílení uvědomění, podpoře růstu a rozvoje potenciálu, pomáhá člověku stát na vlastních nohou, přijmout popřené aspekty sama sebe a převzít zodpovědnost za své akce, myšlenky a pocity.

„Život, který žije moderní člověk, neodpovídá jeho kapacitě. Žije buď v minulosti, kterou se snaží uchopit, nebo v budoucnosti, které se bojí a snaží se i ovlivnit. Přítomnost je pro něj obtížná a snaží se i odstranit z cesty” (F.Pearls, 1996)

Lidé se učí o své síle a slabosti, o své citlivosti, schopnosti milovat a o své odpovědnosti. Mají možnost zlepšit a prohloubit svůj vztah k sobě. Dochází k uvolnění zábran a k objevu nových možností.

## **2 MOŽNOSTI VYUŽITÍ GESTALT PŘÍSTUPU VE ŠKOLSTVÍ**

Gestalt přístup může být pro školství přínosem v oblasti kognitivní, sociální a osobnostní. Gestaltisté však nikdy neměli veliký zájem o „učení“, lze tedy očekávat naprosto silné využití tohoto přístupu zejména v oblasti sociální a osobnostní. Proto také v první části této kapitoly uvádím jen pro přehled pojetí učení, inteligence a motivace, větší část kapitoly je věnována oblasti vztahové a osobnosti učitele a žáka. Tyto části jsou také obohacena o množství technik, které je možné ve škole využít.

Rozdělení této kapitoly do několika oblastí je celkově poněkud násilné a zvolila jsem ho jen pro lepší přehlednost práce, jsem si však plně vědoma provázanosti těchto kategorií a důležitosti chápání komplexnosti jevu.

### **2.1 Gestalt pojetí učení, inteligence a motivace**

#### **2.1.1 Učení je chápáno jako objevování**

Gestalt terapie nám nabízí model učení, ve kterém se odráží její důraz na zkušenost, objevování, prožívání a setrvávání v přítomné chvíli.

Perls definoval opravdové učení a opravdové vzdělávání jako objevování toho, že něco nového je možné. Učitel nemůže plnit roli kazatele moudrosti a žák roli pro radu přicházejícího dítěte. Takovýmto způsobem učení pouze vznikají další „měl bych“, které vyvolávají vnitřní rozpor člověka mezi cizorodými introjekty a jeho tendencí k přirozenému chování. Tím také ochuzují kreativitu jedince.

Opravdový faktor změny, který je schopný navodit hodnotné učení, musí spíše přijít zevnitř. Filosofie Gestalt terapie věří v přirozenou moudrost organismu, kterou nelze redukovat na myšlení. Ideálem učení je učit se využívat a chápat tuto přirozenou moudrost organismu. To může být stejně tak procesem učení jako procesem odnaučování. Odnaučujeme se pohlížet na věci jako na důvěrně známé, ale učíme se vnímat je takové jaké jsou právě teď. Rozvíjí se schopnost vnímání přítomné chvíle a schopnosti setrávat v přítomnosti, bez přílišných úniků do budoucnosti a minulosti. Snahou je jednat v souladu se svým organismem a požadavky situace. Tak se otevírá možnost učit se stále něco

nového o světě, ale zároveň také o sobě. Možnost změny se otevírá tehdy, když se člověk nejprve stane tím, čím skutečně je.

Přijímání zkušenosti a instrukcí je však někdy důležité, při vzdělávání by však mělo být respektováno, že realita se stále mění a osud každého jednotlivce je ojedinělý. Proto může být životu přínosné naučit se respektovat svoji zkušenost a schopnost objevovat své subjektivní pravdy.

Dle Gestaltistů je také nutno rozvíjet citové stránky člověka, sebepoznání a uvědomování svého těla, zaměření nejen na intelekt. Toto sebepoznávání je často ponecháno na jedinci. Vzdělávání by mělo být více vzděláváním srdce, učením schopnosti milovat (*pozn. MV – Jan Amos Komenský by měl zajisté z těchto slov radost*). Mělo by vést ke schopnosti žít ve skupině, demokraticky fungovat.

Zatímco tradiční západní vzdělávání je tedy zaměřeno především na intelekt, Gestalt terapie se snaží přebujelé myšlení západního člověka obejít a naučit ho nejen přemýšlet a interpretovat, ale také zakoušet své emoce, city a uvědomovat si svoje tělo. Umožňuje jedinci hledat způsob chování, který nejlépe vyjadřuje jeho přirozenost a snaží se ho vést k autenticitě.

V. Oaklander (2003, s.114) při jedné své přednášce pro učitele mluvila o potřebě si uvědomit, že děti mají své emoce a jsou to lidské bytosti, že to , jak se cítí a co se v jejich životě odehrává souvisí s tím, jak se učí. Je přesvědčena, že hodně škol se stává více mechanickým než humánním zařízením, což má negativní dopad na proces učení. Je nezbytné, aby si učitelé našli čas a chovali se ke svým studentům jako k rovnocenným partnerům.

### **2.1.2 Motivace**

Vzhledem k tomu, že teorií motivace existuje v psychologii celá řada, je v tomto případě možná vhodnější vymezit ji nejprve spíše obecně na základě jejích charakteristik. K. Balcar (1983) se vyjadřuje k motivaci v duchu, který se zdá být blízký základnímu pohledu Gestalt terapie. Uvádí, že činnost člověka je v každé chvíli výběrová, neboli z množství aktuálních podnětů a příležitostí si člověk volí jen některé, na které zaměřuje své poznání a jednání. Obsah a intenzita této činnosti jsou proměnlivé, v závislosti na událostech v jedinci a jeho okolí. Dále uvádí, že motivovanost vyplývá ze vztahu člověka a jeho okolí.

Přestože se v teorii Gestalt terapie nehovoří přímo o motivaci, to co je obvykle v psychologii jako motivace chápáno a v teoriích motivace popisováno,

je zde obsaženo v mnoha tématech. Je to především základní obraz člověka (organismu), který se snaží uspokojit své potřeby a nalézt “rovnováhu” v poli s prostředím a ostatními lidmi.

Zdá se, že to co nejlépe charakterizuje pojetí motivace v Gestalt terapii, je cyklus uspokojování potřeb, který popisuje seberegulaci organismu (člověka) – (více viz. bod 1.4 této práce). Podle J. Zinkera (2004) se psychofyzilogický cyklus odehrává v každém z nás, přičemž souvisí s uspokojováním potřeb a je někdy chápán jako cyklus organismické seberegulace.

### **2.1.3 Intelligence**

Intelligence není v Gestalt terapii chápána jako zvláštní schopnost, která by byla jako taková studována. Spíše se hovoří o adaptační schopnosti organismu. Ten je chápán jako celek a tudíž i tato schopnost je chápána jako celostní.

F. Perls (1996) zdůrazňuje, že intelligence je záležitostí celostní, přičemž je to intuice, která je inteligencí organismu.

Tento přístup vychází jednak z holistického pojetí organismu jako celku, jednak z fenomenologického přístupu a je současně reakcí na orientaci “západní” vědy, která zdůrazňuje intelekt a racionalitu.

Je však otázkou, zda takovýto přístup poskytuje skutečně alternativní pojetí intelligence, zda nenabízí pouze zjednodušení a zevšeobecnění problému. V žádné mnou prostudované literatuře se nehovořilo o pojetí intelligence dle Sternberga (2002, s.525), který hovoří o triarchii schopností a to o praktické schopnosti, akademické schopnosti a schopnosti tvořivé, kterým Gestalt přístup učí.

## **2.2 Vztahová rovina**

Jak bylo již v úvodu kapitoly č.2 zdůrazněno, Gestalt přístup se dá využít zejména v oblasti sociální. Proto budu této oblasti věnovat kapitolu nejrozsáhlejší. Tato i následující kapitola budou pro praktické využití obohaceny o techniky, které lze využít, chtěla bych však zdůraznit, že Gestalt terapie není žádnou sbírkou technik, nebo by dle Gestaltistů být neměla, jde v ní spíše o způsob vnímání či dokonce existence.

### 2.2.1 Vztah učitel + žák

Domnívám se, že kdyby byl kladen více důraz na to, aby se učitelé učili zakoušet opravdový kontakt a opravdový dialog, tak by to podporovalo schopnost navázat kvalitní vztah mezi učitelem a žáky. Gestalt terapie věří, že vztah založený na opravdovém dialogu má již sám o sobě potenciál vést jedince k růstu a že individualita a jedinečnost člověka se mohou naplno objevit teprve ve vztahu. Tato tvrzení mohou být výzvou právě pro učitele, který může čerpat z teorie M.Bubera rozlišující dva základní druhy vztahů. Jedním je vztah Já-Ono, který se zaměřuje na konečný výsledek tohoto vztahu. Druhým je vztah Já-Ty, který se soustřeďuje spíše na to co je mezi, na bezprostřední prožívání bez reflexe. V terapii je potom jedním z cílů co nejvíce momentů Já-Ty, které vede k růstu. Vztah Já-Ty jako otevřené setkání umožňující autentický prožitek toho, co se právě děje a vztah Já-Ono jako příležitost k reflexi a uvědomění. Jedním z podmínek k uskutečnění dialogu je odevzdání, závazek, což znamená poskytnout klientovi (*potažmo* žákovi- *pozn.MV*) příležitost ke kontaktu, k dialogu. Dovolit, aby se setkání mohlo uskutečnit - být psychologicky a emočně dostupný.

S tímto souvisí také téma o které se stále hovoří a to „osobnostní obrat k dítěti“(mnoho publikací pedagogických, RVP atd.). Helus (2004) říká, že osobnostní obrat k dítěti znamená také překonání černé pedagogiky (pojem Millerová, znamená zjednodušeně pedagogiku autoritářskou), jehož východiskem je akceptace dítěte, jeho emocí, která vede k „opravdovému“rozvoji. V další části publikace pojednávající o humanistické psychologii, opět uvádí, že učitel by měl pomoci zejména k seberealizaci dítěte a to nedirektivně a s pomocí empatické opory, mělo by mu záležet na vztahu s dítětem.

Hovoří také o využití humanistické psychologie a její víry v aktualizaci tendence jedince, tedy jeho samostatné směřování k růstu. I zástupci psychoanalýzy jako je Fromm, Horneyová a Erikson říkají, že pro zdravý vývoj jedince je nutné uplatňování potencialit svého rozvoje v nebrzděné seberealizaci.

Ve vztahu učitele a žáka Helus hovoří o několika prohrěscích, které učitelé páchají vůči dětem, mezi jinými jsou to např. :

1. nedoceňování určitých kvalit žákova prožívání
2. netolerance vůči odchylkám a individuálním zvláštnostem
3. přecenění vnější disciplíny a regulace na úkor utváření a kultivace vnitřní autoregulace

Ve svých námětech na nápravu zmiňuje nezbytnost překonat převládající model školy, vyznačující se nedůvěrou v dítě (jeho *tvořivost, spontánnost*) a dále podává návrhy týkající se zavádění některých potlačovaných netradičních forem pedagogického působení, v nichž může žák rozvíjet a kultivovat jeho osobnost tzn. *učit se být osobností, sebepoznávat se. Příkladem je hraní rolí, kresebné techniky. (kurzíva – MV)* O všech těchto kvalitách hovoří také Gestaltisté a připojují i spoustu technik vedoucích k jejich rozvoji.

V. Oaklander (2003, s.7) se již v úvodu své publikace zmiňuje o důležitosti vžití se do dítěte, mluvení s ním jako rovný s rovným, víře v samostatné směřování jedince k růstu a říká, že jen tento postoj a změna v uvažování učitele by byly velkým přínosem.

Dále nabádá k tomu, abychom dítě více viděli, zkoumali jeho neverbální projevy, nechali je jen tak volně malovat pro pocit uvědomění si samo sebe a své existence ve světě, všímali si např. vodítek v hlasovém projevu dítěte, tělesném postoji, výrazů tváře či těla, dýchání, okamžiků ticha. Dále doporučuje na hodinách třídnických či ZSV povídat si s dětmi o tom, co jim energii přináší, co naopak ubírá, co v nich vyvolává napětí atd.

Toto vše mohou také vyjádřit např. sezením v kruhu se zavřenýma očima a vyjádření svých postojů zvukem. Reakce na otázky typu: „Jak je vám, když jste ve třídě sami? Jak je vám, když vejde učitel?“ by mohly vypovědět dosti o kvalitě vztahu mezi učitelem a žákem.

### **2.2.2 Vztah žák + žák**

Učitelka matematiky v deváté třídě: „Pět minut jsme dělali imaginaci se zavřenýma očima, kdy měly děti ukončit vše, co se jim honilo hlavou před začátkem hodiny a pak jsem je provedla místem, kde by chtěly být. Netrvalo to déle než obvyklé zklidnění hodiny, ale řekla bych, že výuka byla mnohem efektivnější. Cvičení je zklidnilo a zdálo se, že jsou poté schopné se lépe



soustředit. Dokonce se také chovaly lépe k sobě navzájem“ (Oaklander 2003, s.227)

Třída je pojmána jako celek, funguje jako celek a to se liší od toho, jak pracují jednotlivci, je tedy důležité zaměřit se převážně na ně. GT vede k uvědomění si procesů ve třídě, učí pracovat s tím, co se děje „tady a teď“ a sledovat specifické vzorce chování ve třídě. Dobré vztahy v kolektivu a klima třídy i školy jsou zároveň prevencí sociálně patologických jevu.

Bylo na konkrétním příkladě doloženo, že postupy, které rozšiřují objektivní význam a subjektivní smysl komunity školní třídy, žáci hodnotí jako postupy, které jim pomáhají a poskytují sociální oporu. To však současně navozuje obrat: stoupá spokojenost žáků se třídou a se školou a v konečném důsledku vzrůstá zaangažovanost žáků na učení a vyučování (Baker 1997, s.588)

Blend Jon (2007, s.20), která je absolventkou Gestalt výcviku hovoří o výhodách Gestalt přístupu při práci s dětmi a to zejména o

- práci se expresivními a projekčními technikami, které děti baví (využívá je jako ice breakery, např.dokončování vět : „Jsem dnes naštvaný, protože.....Jsem dnes šťastný, protože....“ ),
- využívá astrologická znamení, čtení horoskopů, jež jsou také cestou k sebepoznání , když děti odpovídají „To jsem já, ne takový určitě nejsem...“
- smyslu pro humor, který získala nadhledem po výcviku a pomáhá přežít,
- říká, žeč Gestalt není puritánský, pomáhá jí přiblížit se k adolescentům,
- technika : „Otrava dnešního dne – popiš, co se dnes děje s Tvým tělem, co se děje při té nepříjemné situaci, poté to sroluj do papíru a hod' do koše“

### **2.2.3 Inspirace dalšími technikami.**

Některé techniky se dají jen ztěží rozmístit do kapitol, proto v této části uvádím přehled dalších, jelikož bych nerada čtenáře ochudila o další možnou inspiraci. Jak již bylo v úvodu zmíněno, Gestalt však nemá sbírku technik, kromě

EXPERIMENTu , který se dá jediný považovat za jakousi techniku a je hojně využíván skrz kreativní techniky - např. práce s hlasem, tělem, malování, imaginace, dramatizace, řízené chování, dále používá terapii hrou, vyprávění příběhů i poezii.

Gestalt terapie je na experimenty bohatá. Experimentální je ovšem z principu, pokaždé totiž nabízí novou zkušenost, nové poznání a zárodek osobní změny. Je ale pouze na klientovi samotném, zda a jak tuto šanci využije.

Z práce se skupinami v z Gestalt přístupu by mohlo být inspirací pro školní prostředí několik pravidel strukturalizace hodin(Oaklander 2003, s. 171)

- na začátku sezení skupin se lektor ptá, jak se dnes děti cítí, jestli je něco, co by jim mohlo překážet v učení, bránit v práci - *toto by bylo jistě vhodné alespoň po víkendovém setkání, tedy v pondělí ráno (poznámka M.V.)*
- žádná z naplánovaných aktivit nemá přednost před tím, co se děje právě „ted' a tady“

#### Použití imaginace v hodinách

V Gestalt přístupu se hovoří hodně o imaginaci – např. při práci se skupinou , kterou terapeut vezme na výlet – „zavřete si oči a vydejme se na cestu do svého vnitřního prostoru, se zavřenýma očima se snažte tento prostor vnímat....“

Domnívám se, že imaginace se dá využít jak ke sklidnění těla a mysli a přípravě k učení, ke zvýšení pozornosti, tak ke společnému zážitku skupiny, která může např. kreslit na jeden velký papír svoje vnitřní světy, povídat si o zážitcích, které zažili, k uvědomění svého vnitřního bohatství, tudíž i jako prevence sociálně patologických jevů.

Krátká řízení imaginace může být použita kdykoliv během vyučování k uvolnění nebo když je potřeba dělat něco tvořivého.

Dalším nápady na imaginaci: „představ si, že sis všimla něčeho legračního na svých zádech, najednou Ti narostla křídla - jaké to je mít křídla? Zkus si

s nimi zamávat, jaký je to pocit? Můžeš se vznést – jaký je to pocit letět nad světem? “

Stačí také dovolit dětem některé aktivity, které jsou vyjimečné – např. malování společného obrazu chodidly či jinými částmi těla. Děti si po skončení experimentu sednou a probírají zážitky z malování. Tento experiment poskytuje dětem pocit klidu, radosti a uvědomění, že takovou zvláštní aktivitu mohou dělat ve škole.

Pro větší pochopení žáka ze strany učitele by často také stačila jednoduchá technika, při které učitel napodobuje chůze či postoj žáka např. při zkoušení, „jak se asi cítí, co asi prožívá“ - již takovéto zamyšlení učitele by vedlo k hlubšímu pochopení chování a projevů žáka.

Ve skupinách se dá také pracovat s projekcí, kdy by mělo dojít k uvědomění toho, že výraz tváře člověka nutně neznamená jeho myšlenky a že často projikujeme své potlačené stránky osobnosti do ostatních. Tato znalost se dá využít při práci s konflikty. Příkladem práce se situací „tady a teď“ může být např. tento rozhovor:

„Philip: Nelíbí se mi, jak na mě Marek kouká.

Učitel: Co ti tím pohledem říká?

Philip: Že jsem úplně pitomej.

Učitel: OK, představ si, že sedíš na tomto polštáři a řekni sám sobě: „jsem pitomej, jsem úplně pitomej.

Philip (k polštáři): Jseš pitomej!

Učitel: Máš někdy v sobě takovýto hlas?

Philip: Jo.“

(Oaklander 2003, s.229)

Dojde k uvědomění, že právě proběhla projekce. Dále se mohou ostatní děti přidat, hovořit o svých hlasech, čímž dochází i k navození atmosféry stejnosti.

Na závěr výkladu o využití Gestaltu pro rozvoj sociální sféry patří dle mého názoru výroky učitelů absolventů výcviku Gestalt terapie v USA týkající se zlepšení vztahů v jejich třídách.

Učitelka šesté třídy: „Cítila jsem se jim být mnohem blíže a měla jsem větší radost z toho, že jsem s nimi, s mými studenty, a oni reagovali mnohem pozitivněji a vstřícněji vůči mně. Myslím, že jim začalo záležet na sobě navzájem.“(Oaklander 2003, s.224)

Učitel anglického jazyka na střední škole: „Když jsem několik z těch technik zkusil a viděl, jaký to má dopad, začalo mě učení zase bavit a zajímat. Dva žáci neustále vyrušovali a nic nedělali. Teď, když jsem se věnoval jejich pocitům a byl s nimi prostřednictvím experimentu, které jsme dělali, a když jsme se k sobě chovali jako partneři, dělají všechny své úkoly a navíc se z nás stali přátelé.“(Oaklander 2003,s.247)

## **2.3 Gestalt terapie a témata současnosti (RVP, Kognitivní svébytnost a OSV)**

Zejména tvorba RVP v r.2007 volala po změně ve školství a po obratu k uspokojování psychologických a emocionálních potřeb dítěte. Již v názvu jednoho z průřezových témat : OSV (Osobnostní a sociální výchova) je patrná potencionální propojenost s Gestalt přístupem, a proto OSV v této kapitole z kontextu RVP oddělím a věnuji mu celou podkapitolu.

Dalším diskutovaným tématem je Kognitivní svébytnost. Tvůrkyně tohoto výrazu Krykorková hovoří o tom, že poznání je mnohem výrazněji determinováno faktory osobnostními.

Vzhledem k tomu, že tato témata jsou osobnostní a sociální dimenze, domnívám se, že může být Gestalt terapie přínosem při přípravě ŠVP i při rozvoji kognitivní svébytnosti žáka.

### **2.3.1 RVP, Klíčové kompetence**

V RVP se hovoří o klíčových kompetencích. „Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností,

postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“ (RVP ZV, str.14) Jedním z klíčových kompetencí ukotvených v RVP je kompetence sociální a personální a také kompetence k učení, kompetence komunikativní, je tudíž více zaměřeno na osobnost žáka a interpersonální vztahy, na dimenzi osobnostní a sociální.

„Jako bychom měli potřebu pilovat čtení, psaní a počítání a nebrali v potaz, že dokud nezačneme uspokojovat psychologické a emocionální potřeby dětí, budeme žít ve společnosti, která si dostatečně neváží člověka jako bytosti.“ (Oaklander 2003, s.24). Tento pohled na školní instituce je zaznamenán nejen v RVP, ale také v řadě dalších moderních publikací.

Fontana (2003) ve své publikaci v kapitola Jáství hovoří o identita „JÁ“ a o dvou oblastech i ve vzdělávání:

- oblast vědění
- oblast bytí

„Formální vzdělávání je zaměřeno na oblast vědění, ale bez nezbytného rozvoje bytí nelze dosáhnout vyrovnanosti, přizpůsobení, tvořivé nezávislosti a odměňujícím vztahům s okolím, které vedou k pochopení „já“ a duševnímu zdraví“. Je tedy nutné obrátit se více k prožívání, k emocím, k samotnému bytí na zemi.

Znamená to tedy, že škola může výběrem vyučovacích strategií a interakcí učitel a žák sehrát velkou úlohu.

### **2.3.2 Kognitivní svébytnost**

Také Krykorková (2008) hovoří o tom, že poznání je mnohem výrazněji determinováno faktory osobnostními.

Z metodologického hlediska probíhá poznání ve školním prostředí v kontextu úkolových situací – činnostní učení, jejichž cílem je také „prožívat svou existenci a osvojit si způsoby a metody poznání“

Domnívám se, že Gestalt přístup a dovednosti získané skrz využití jeho metod by mohli přispět právě k rozvoji školního učení a poznání, počítáme – li s rozdělení na dvě kognitivní úrovně, respektive zejména k rozvoji Kognitivní úrovně 2 – „zde jde o kognitivní činnost vyšší úrovně vázanou na vlastní myšlenkové obsahy, na jejich utváření a zacházení s nimi. Vázanost na školní činnost se snižuje a kognitivní činnost je více samostatná. Je to učení více autonomní, kreativní, originální a více formální. Formulují se abstraktní myšlení, myšlenková nezávislost a schopnost zacházet nebo operovat s různými reálně neexistujícími alternativami.“(Krykorková, 2008, s.8) Všechna tato zmíněná slova jistě lahotí každému uchu Gestaltisty, domnívám se, že jestliže se žák naučí používat imaginaci, jeho schopnost analytického myšlení a vytváření si neexistující alternativy bude značně stoupat. Když L.Maloy (Krykorková 2008) hovoří o pravidlech umožňujících reflexi, zmiňuje mimo jiné „schopnost řešit problémy a tvořivě myslet, umět využívat zrakových obrazů, auditivních a kinestetických podnětů, nestydět se za neznalost, schopnost vyvodit a sdělit pocity a nálady během činnosti“. To vše je předmětem výcviků v Gestalt terapii.

Často se hovoří o kognitivní svébytnosti a jejímu procesu utváření, jež je mimo metakognice a kulturní kognice založen také na autoregulaci, což je pojem s kterým se v Gestalt přístupu často setkáváme. S pojmem „kognitivní svébytnost“ má hodně společného pojem „autonomie učení“. H.Holec (1981) vymezuje autonomii jako schopnost řídit vlastní učení a uvádí výčet atributů, z mnohých např. „...vědomě užívat učební strategie, rozpoznávat své silné a slabé stránky a jim uzpůsobit styl učení, být zvědavý, učit se pátráním, objevováním, experimentováním...“(Krykorková 2008, s.14) Kognitivní svébytnost překračuje tuto oblast kognitivní a vyznačuje se u jedince pozitivními osobnostními postoji k úkolové situaci (žák kupř.je schopen řídit své emoce, překonávat překážky)

V metakognici jde také o změny - změny v uvažování, uvědomování si vlastních postupů, o změny či spíše posuny ve vnímání a chápání svojí osobnosti a její dynamiky. Tuto změnu nemohou učitelé vytvořit přímo, ale mohou vytvořit podmínky, prostředí a nabídku z nichž si žák vybere to, co potřebuje.

Je důležité pro tyto změny žáka připravit. L. Svobodová hovoří o žákovi a jeho připravenosti na rozvoj kognitivní svébytnosti (2008, s.71). Vymýšlí také

trénink a program pro rozvoj učebních postupů a strategií pro žáky sedmé třídy. Kromě jiného trénink vnímá jako pokus o připravení žáka na to, že učení může být zábavné a efektivní, chce vést žáka k uvědomění, že zlepšení učení je v jeho rukou. Jedním z cílů tréninku pro žáka je znalost sebe jako žáka, jež by měl umět definovat své strategie, zhodnotit jejich kvalitu, trénink je popsán níže v kapitole hovořící o OSV, jelikož metod OSV využívá.

### 2.3.3 OSV (Osobnostní a sociální výchova)

OSV je zařazeno v RVP jako průřezové téma.

Vybrané metody tréninku připravenosti na rozvoj kognitivní svébytnosti pro žáky jsou metodami OSV, jež se blíží metodám Gestalt terapie, např.:

- brainstorming
- experiment
- imaginace
- metody dramatické výchovy
- psychomotorické metody

V OSV se dále téma učení objevuje v následujících oblastech:

- Téma sebepoznání a sebepojetí
- Téma zdokonalení základních kognitivních funkcí – pozornosti, vnímání, způsobu učení.
- Téma seberegulace a seberorganizace – vůle, trpělivost, management učení
- Psychohygiena – zvládání zátěže

Z těchto oblastí zdůrazním ty, ke kterým by Gestalt přístup mohl leccos říci:

POZORNOST – žák by měl být schopen zaměřit se na to nejpodstatnější, doporučuje se věnovat tématům:

- elán a zájem a jejich vliv na pozornost ( *kreativita s níž lze ve všem najít něco zajímavého*)
- boj proti pasivitě – na všem lze najít něco zajímavého
- vnější klid + vnitřní vyrovnanost
- vliv vtíravých myšlenek s různým emocionálním nábojem - jak s nimi bojovat (*technika „prázdná židle“*)

- vliv polohy při učení na pozornost (*používání hraní rolí, nápodoba v Gestaltu*)

#### SEBEREGULACE A SEBEORGANIZACE

- práce s emocemi - vliv emocí na učení (*popis emocí „tady a teď“*)
- motivace – vliv na učení (*motivační Gestalt křivka, nalezení bloků*)
- vliv impulzivity na naši činnost
- kontrola selektivní pozornosti, sebeinstruování

PSYCHOHYGIENA – stres, načasování odpočinku (*vnímání svých potřeb*)

#### SEBEPOZNÁNÍ A SEBEPOJETÍ

„Já v roli žáka“ – jak vidím sám sebe, jak mě vidí ostatní (*použití neverbálních technik*)

Bude se hovořit o několika rozměrech „Já“:

- ideální Já – na učení mají vliv mé aspirace
- reální Já - jak vnímám sám sebe, jak realizuju své učení
- žák vyjádří, jak se mu lépe studuje – ve skupince nebo samostatně
- žák nemá obavy zeptat se jiných lidí, pokud něčemu nerozumí

(*kurzíva M.V.*)

Trénink byl sestaven na 2 dny, při detailním pohledu na program (viz. Příloha č. 5) je znatelné, kolik použitých technik je technikami Gestaltu a jak mnoho by se dali jednotlivé části programu obohatit. Z mnohých např.:

Místo „Braingymnastiky“ bychom mohli uvolnit tělo dechovým cvičením, postupně vnímat jednotlivé části těla, poté své emoce – technika by vedla k uvolnění, zvýšení pozornosti a koncentrace, k návratu k „Já“ .

Při 3. bodu programu „Vizualizace a dotazník“ je použita imaginace, reflektující otázky by se daly zajisté obohatit otázkami na tělo, na pocity a obavy.

Stručněji popíši aktivitu, která by se dala zaměřit s aktivitou II.části z

„Co o našem učení můžou říct ostatní“ na

„Co o našem učení může říct naše tělo“

Popis aktivity – učitel vyzve děti : „v myšlenkách se přesunu na místo, kde se obvykle učím, podívám se okolo sebe, uvědomím si své tělo, v jaké je pozici, jestli je mu příjemně, zda ho něco netlačí či mu něco nepřekáží. Uvědomuji si jednotlivé části svého těla, vnímám, zda nějaká část vystupuje do popředí a na ní se zaměřím.“ Ve dvojicích své polohy můžeme předvádět a verbalizovat, jak



bychom se v tomto těle cítili my, můžeme také experimentovat s opakem našeho „posedu“, či ho uvádět do extrémních poloh a poté hledat optimálnější polohu pro učení.

Reflexe – otázky typu: Která část vystupovala do popředí? Co Ti tím říká? Cítíš se pohodlně ve své poloze? Jak se Ti dýchá? Jak Ti bylo v těle někoho jiného? Odnesl jsi si něco?

Téma – sebepoznání, zvýšení uvědomění

Cíl – děti se pokusí lépe vnímat své tělo, své neverbální signály při učení, hledat souvislosti, příp. nacházet lepší polohy

## 2.4 Ostatní náměty pro práci s dětmi

Náměty na práci s dětmi jsou obsaženy v **příloze č. 2**, spektrum námětů je však tak široké jako představivost sama.

Z nabízených technik popíši alespoň pár pro inspiraci, uvádím instrukce:

- „Nakresli místo, které máš rád, nemáš rád. Oblíbenou věc, neoblíbenou věc. Oblíbenou dobu, neoblíbenou dobu.“
- „Nakresli dárek, který bys chtěl dostat. Kdo by Ti ho dal? Komu Ty bys ho dal? „
- „Nakresli z čeho máš obavy, 3 přání...“

Gestaltisté doporučují, aby děti pracovaly rychle. Pokud si všimneme něčeho, co se stále opakuje, nabídneme dítěti experiment, ať udělá opak či svou činnost a zvyk „přežene“.

Gestalt také hojně používá literaturu, pohádky, které pojednávají o hodnotách a překonávání životních překážek, techniky tvořivého psaní (např. „kdybych byl prezidentem, tak bych...“ „kdybych byl učitelem, tak bych...“), básně, kdy učitel vyzývá k tomu, aby na sebe žáci nechali básně působit a poté je nakreslili či jinak ztvárnili. Imaginaci lze také využít např. k tvorbě vlastního sci-fi, který může být, dle mého názoru, konkurentem či alternativou k PC hrám stejně jako procvičování našich smyslů viz. dále.

### 2.4.1 Důraz na rozvoj smyslů

Gestaltisté tvrdí, že k uvědomění dochází skrz smysly, smysly proto také často procvičují. „Skrze smysly zakoušíme sama sebe a dostáváme se do kontaktu se světem. V určitém okamžiku, kdy mnoho z nás ztratí plné uvědomění svých smyslů, lidé jsou pak neurčití a „šediví“ a žijí jakoby automaticky, odtržení od své podstaty. Naučíme se v životě chovat, jako by naše smysly, emoce a tělo neexistovaly - jako bychom byli pouze obrovskými hlavami, které přemýšlejí, analyzují, hodnotí. Ano, rozum potřebujeme, ale není jedinou složkou našeho organismu.“ (V. Oaklander 2003, s.99): Fritz Perls často říkal: „Zahod'te rozum a obraťte se ke svým smyslům.“ I řada technik OSV bývá zaměřena na procvičování jednotlivých smyslů.

Ve třídách by se mohla objevit řada projektů zaměřených na smysly, na jejich procvičování nebo by bylo možné na začátek každého dne procvičit jeden ze smyslů. Pro ukázkou uvádím některé z technik (zařazeny jsou i techniky pro procvičování intuice a práci s celým tělem, jež mezi smysly samozřejmě nepatří).

Jednotlivé smysly:

- **HMAT**
  - lze si např. vyzout boty a zkusit si, jaké to je cítit povrch různých materiálů, chodit dovnitř a ven a vnímat rozdíly, porovnávat jaké to je při doteku s lepenkou, novinami, vlnou, pískem, betonem, rýží.
  - masáže rukou, nohou, obličeje a jiných částí těla
  - „slepá bába“ při níž hádáme, kdo se mě dotkl
- **ZRAK**
  - dívat se na věci skrze sklo, vodu, celofán
  - pozorovat předměty z dálky, z blízka, vzhůru nohama
- **SLUCH**
  - „Sed'te v klidu, mějte oči uzavřené a nechte k sobě přijít všechny zvuky, vnímejte je. Všimněte si svých pocitů spojených s jednotlivými zvuky.“  
Poté mluvíme o zážitcích z tohoto cvičení.
  - za zvuku bubnů k sobě nechat přijít jakýkoliv obraz

- POCITY

- experiment s přeháněním různých pohybů a postojů, které by mohly vyjádřit některé pocity
- když je dítě smutné nebo ustrašené, snažíme se je uvést do kontaktu se svým tělem, aby si bylo vědomo co se svým tělem dělá v okamžiku, kdy tyto emoce pociťuje a vyjadřuje. Někdy se soustředíme na pocity v těle, tak také můžeme zjistit, co prožíváme. Pouze pokud emoci vezmeme na vědomí a prožíváme ji, tak je můžeme uvolnit a použít celou svou bytost k něčemu jinému.

- RELAXACE

- pro uvolnění lze použít řadu řízených relaxací – např. zajít v myšlenkách na své oblíbené místo, dítě je rázem odpočínutější ,
- když cítíme napětí ve skupině, můžeme děti poprosit, aby se několikrát nadechly a vydechly, představily si , že jsou znovu v situaci, kterou prožily a snažily se ji uzavřít, dokončit. Poté všichni navážeme oční kontakt a ze skupiny napětí často zmizí.

- PRÁCE S TĚLEM

- děti si představí, kdy byly nabity energií , požádáme je, aby si danou situaci znovu prožily a poté vyjádřily pohybem. Tuto techniku ocení zejména dospívající (Oaklander 2003, s. 116)
- to, jak se pohybujeme, jak chodíme, o nás hodně vypovídá, dá se využít např. napodobování chůze druhého člověka z něhož můžeme vycítit jeho nálady, sklony
- můžeme provést experiment a svou obvyklou chůzi či polohu obrátit na opačnou, poté zkoumat své pocity

Více viz. **Příloha č. 4**

- DRAMATIZACE

Dramatizace je často používána v metodách OSV

- **TECHNIKA PRÁZDNÉ ŽIDLE** je technikou, kterou jednu z mála můžeme nazvat „ technikou Gestaltu“

- pomáhá vyřešit rozpory a polarity, což je důležité pro vyvážené prožívání
- Fritz Perls hovoří o sladění protichůdných částí člověka, které nebudou spotřebovávat energii v nesmyslném zápase mezi sebou navzájem (Oaklander 2008, s.120). Jedním z nejhlubších rozštěpení je dvojice „Topdog“ a „Underdog“, v češtině se používá překlad „pán“ („Měl bys dělat tohle, měl bys být lepší...“ a „sluha“ („Když já jsem tak unavený, já to neumím, možná zítra, Ano, ale...“). Zejména dospívající bývají často uprostřed zápasu mezi sluhem a pánem, což v nich udržuje pocit frustrace. Jakmile je tento rozpor nahlédnut, bývá užitečné od něj odstoupit a pozorovat dohady těchto dvou sil. Pak se můžeme svobodně rozhodnout a budeme pravděpodobně vyjednávat s každým z nich. Tato technika pomáhá nahlédnout na své chování v určitých situacích, při řešení konfliktů, porozumět vlastní zodpovědnosti za své činy.

Více viz. **příloha č. 3**

Nejllepší způsob jak se naučit tyto techniky je osobní zkušenost, pomocí zážitku učitel více porozumí sobě a vnese do vztahu s dítětem nový rozměr.

## **2.5 Osobnost učitele**

### **2.5.1 Úvod**

Osobnosti učitele by měla být věnována kapitola nejrozsáhlejší, jelikož on je ten, který stojí na samotném začátku všech změn ve školních lavicích a jestliže chceme, aby vše popsané v předešlých kapitolách fungovalo, musí on znát principy, na kterých Gestalt přístup funguje. V průběhu psaní této práce jsem si stále častěji uvědomovala, že on je ten jediný, který může zajistit změnu a že nejvyšší pozornost by se měla věnovat právě jeho přípravě na učitelskou profesi a péči o něj v průběhu jeho dráhy. Domnívám se, že právě Gestalt přístupu lze využít při vzdělávání učitele a to jak při jeho přípravě, tak v průběhu vykonávání

jeho profese v rámci celoživotního vzdělávání – zejména jako prevence syndromu vyhoření, kdy by mu mohl pomoci uvědomit si např. svou potřebu odpočinku před samotným „výbuchem“. V dnešní době krize rodiny, kdy je od učitele a školy navíc ještě více vyžadována i výchova dítěte, jsou na jeho osobnost vynaloženy velké nároky. Navíc je často tím, který „nesmí udělat chybu“.

Gestaltisté si myslí, že učitelé a vychovatelé by měli mít terapeutické vzdělání a že ve vzdělávacím procesu by na prvním místě měly být emocionální potřeby dítěte. Věřím, že mnozí učitelé jsou si toho vědomi, často však hledají pomoc na vlastní pěst, jelikož jim většinou školské instituce nedokážou pomoci či nevycházejí vstříct.

### 2.5.2 Obtížnost učitelské role, požadavky

Již částečně jsem se o obtížnosti role učitele zmínila na úvod této kapitoly, předložím však další nástin požadavků od různých autorů, ať již věřících v nutnost změny přípravy učitele či upozorňujících na důležitost znalosti osobnosti učitele jím samým.

Např. Tonucci (1994) ve své publikaci hovoří o krizi školy, jejímž jedním východiskem je přechod od transmisivního ke konstruktivnímu modelu vyučování, kdy je více věřeno v potenciál žáka, který přichází jako ten, který ví, jen potřebuje jakýsi návod. Pro tento přechod *je nutná změna role učitele a jeho přípravy*, která by byla mimo jiné také více zaměřena na praxi, *na experiment* v univerzitních laboratořích, jehož cílem by bylo vyzkoušení si reálného vyučování a *také uvědomění si vlastních nedostatků*.

Hrabal a Helus (1984) se zmiňují v kapitole „Základní problémy sociálně psychologického vztahu učitel a žák“ o třech zásadách učitele, které by si měl uvědomit a to: učitel ovlivňuje celou třídu, učitel je činitelem zóny nejbližšího vývoje žáka a poslední je důležitost *uvědomění si negativních sklonů učitele v jeho interakci s žáky* – „učitel má důsledně čelit některým negativním sklonům a tendencím ve svém jednání, kterých si často není vědom a které mohou nepříznivě ovlivňovat jeho interakci s žáky“, např.

#### a) Dání na 1.dojem

- b) Halo efekt – za východisko považuje tvořivé hledání psychické a sociální potence každého žáka učitelem
- c) Favoritismus
- d) Přílišná orientace učitele na úkol či na žáka (s.78)

Fontana (2003) se ve své publikaci ptá, jak učit tvořivosti, která je dnes podceňována a zdůrazňuje nutný popud k jejímu rozvoji. V zápětí podává také návrh na zlepšení a tím je *učitelova všestranná a zvědavá osobnost kladoucí otázky* typu „Co by se stalo, kdyby....?“ Tato otázka je typická pro Gestalt terapii a její experiment. Je tu opět zřejmý nárok na osobnost učitele.

Čáp (2001) v kapitole „Učitel a jeho interakce s žáky“ mluví o jednom z požadavků na osobnost učitele a to je to, aby dbal o tělesné a duševní zdraví, soustavně korigoval a poznával sám sebe, poskytoval model zralé osobnosti.

Dále hovoří o tom, že interakce se uskutečňuje přes pedagogickou komunikaci, v níž se projeví, do jaké míry jsou rozvinuty sociální dovednosti učitele, tzv. pedagogický takt, tzn. učitel dovede správně a včas rozpoznat reakci žáku na situaci ve třídě, zvláště na své působení, zachycuje sociální percepce podstatný signál.

Dle Gestalt terapeutky Oaklander (2003, s. 58) je několik základních předpokladů, které by měl každý učitel splňovat

- mít kladný vztah k dětem, vytvořit přijímající důvěrný vztah
- vědět něco o normálním dětské vývoji, růstu a učení
- měl by znát poruchy učení se kterými se může setkat
- umět vést, aniž by nutně nařizoval
- být laskavý a jemný aniž by byl příliš nedirektivní a pasivní
- měl by brát na zřetel vliv prostředí – domova, školy a dalších institucí a znát kulturní normy, které jsou na dítě uplatňovány
- měl by věřit, že každé dítě je jedinečnou bytostí se svými právy
- otevřenost a upřímnost
- základní poradenské dovednosti: umět naslouchat, přístup na řešení problému

- smysl pro humor a dovolit hravému dítěti, které dlí v každém z nás, aby vypuklo na povrch

Přístup, který je zde uplatňován, vyžaduje sebezpozorování učitele. Autorka věří, že vlastně není možné dopustit se chyby, pokud máte dobrou vůli a *odpustíte se od interpretací a hodnotících soudů* a přijímáte dítě se vši úctou. Děti se vám svěří jen do té míry, nakolik se s vámi budou cítit bezpečně. Dítě můžete přijímat až ve chvíli, kdy přijmete sami sebe. S tímto názorem naprosto souhlasím.

Svatoš (2003, s. 165) se zmiňuje o tom, že dospívající a děti potřebují oporu nejen v rodině a v řadách svých kamarádů, ale také ve škole, kde tráví velkou část svého dne a zažívají tam různé zátěžové situace související s učením, se spolužáky i s učiteli. Jedním *ze zdrojů jejich opory má být učitel, jehož úkolem je mimo jiné vytvořit příznivé sociální klima pro učení a vyučování a pomáhat těm, kteří mají problémy vyrovnat se s nároky školy*. To ovšem předpokládá, že je učitel na tuto svoji roli sociální opory žáků dostatečně připraven, neovládá tedy jen své aprobační předměty, ale také příslušné sociální a komunikační dovednosti. *(kurzíva M.V.)*

### 2.5.3 Příprava učitelů

“Celkový způsob výuky a vztahová rovina při přípravě budoucích učitelů se zajisté odrazí na způsobu jejich výuky v budoucnu a celkově ovlivňuje motivaci budoucího učitele a míru jeho angažovanosti. Jestliže však nechceme, aby student učitelství pouze kopíroval svého fakultního učitele a aby si zvolil vlastní cestu, domnívám se, že je toto možné jedině skrz sebezpoznaní.” (Svatoš 2003, s.163)

Považuji za zajímavé, že např. pro povolání terapeuta je byla víceméně uznána nutnost rozvoje sebezpoznaní a seznámení se s terapeutickými metodami prostřednictvím zkušenosti. Terapeuti se učí oddělit osobní problémy, od terapeutického procesu. Proč podobné kompetence nejsou vyžadovány ve větší míře i od učitelů? Učitelé by se mohli více učit např. o svých obranných mechanismech, které nevědomě aplikují na svoje žáky. Je dokázáno, že svým

vystupováním a chováním předávají o životě žákům často mnohem víc, než tím, co vyučují. Gestalt terapie by je učila, jak být přinejmenším autentičtí .

V průběhu pregraduální přípravy se student neučí jen znalostem a dovednostem, ale proměňuje se i jeho osobnost, jeho “já”. Fakulta mu má pomoci hledat svou vlastní profesní identitu, pomoci při hledání toho, čím by mohl být. Vytváření identity se dá shrnout do těchto závažných otázek: Kdo jsem já? Kým bych chtěl být? Kým bych měl být? Kým mohu být? Při jednom z výzkumů (Rosean, C.L.,1998) k tomuto sloužila tři společenství: kurs věnovaný přípravě výuky, hospitacím a výstupům, kurs nazvaný Škola a školní třída a volná diskusní skupina nazvaná “badatelská skupina”. Tyto zmíněná stanoviska byla učitelům sociální oporou při hledání sebe sama a svého pojetí výuky. Účastníci si navzájem sdělovali své příběhy, povzbuzovali jeden druhého, radovali se z úspěchu, ale také hledali alternativní řešení pro budoucnost v případech, kde výstup dopadl hůře, než se předpokládalo. Budoucí učitelé se učili (a to v prostředí, které vnímali jako přátelské, suportivní, neznámkující) diskutovat, vyjadřovat své pocity, obhajovat hodnoty, jednat. A to vše s vizí , co se asi očekává od kvalitního současného učitele.

Domnívám se, že budování odolnosti vůči školní zátěži by mělo být součástí přípravy budoucích učitelů. Tato soudržnost a učení se opoře by mohla být dale použita v učitelských sborovnách.

V předchozí kapitole jsem se věnovala také rozvoji kognitivní svébytnosti u žáků. Důležitým předpokladem pro utváření kognitivní svébytnosti žáka je i připravenost učitele, která není dle mého názoru jen přípravou pro rozvoj kognitivní svébytnosti žáků, ale i osobnostní přípravou na dráhu učitele a proto ji zařazují do této části práce.

Dle Volfa (2008, s.46) nejde v přípravě učitele o teoretickou přípravu, spíše o rozšíření stávajících poznatků o „možnosti rozvoje učební způsobilosti, samostatnosti, rozvojetvornosti a osobní autonomie u žáků“

Připravenost učitele chápe P.Volf jako *zvýšení citlivosti* (pedagogické, psychologické, diagnostické a odborné) na procesualitu učení.



Pohled na učitele jako průvodce na cestě osobnostně sociálního rozvoje žáka by byl pro Gestalt přístup také blízký. V připravenosti učitele se hovoří o něčem přibližujícím se podstatě Teorie pole. „Na všem, co se odehrává mezi učitelem a žáky se aktivně spolupodílí, včetně rozvíjení nepříjemností, nedorozumění a nespolupráce. Není tedy jen objektivním pozorovatelem a aplikátorem metody. Učitel v každém okamžiku volí způsob své práce, rozhoduje se, vybírá nápady. Práce s volbou je podstatným znakem profesionality, naštěstí na to není sám, ale má schopné spolupracovníky - své žáky.“ (Volf, 2008, s.49)

Nelze hovořit jen o odborné připravenosti, ale také o emoční a sociální připravenosti učitele. Jedním z důležitých atributů je spolupráce se žáky. Za vůdčí atribut považuje P.Volf určitou kongruenci (soulad prožívání a chování) při jednání se svými žáky. V praxi to znamená, že by měl být schopen:

- vycítit emoční naladění třídy (*citlivost, uvědomění, vnímavost smyslů*)
- uvědomit si své naladění právě v tuto chvíli (*tady a teď*)
- a autenticky podle toho jednat (umět zvolit metodu) (*celostnost, soulad*) (*kurzíva M.V.*)

Volf také říká, že není možné ignorovat momentální duševní rozpoložení učitele, vede totiž k ignoraci vůči učiteli samotnému. Důležité je tedy počítat s jeho lidskou stránkou a pamatovat na její rozvíjení. Akceptuje-li učitel tento stav, práce ho bude víc těšit, může dosáhnout větších úspěchů a rozvine tak i svou vlastní dovednost metakognitivního myšlení (svěbytnosti). Obecně platí imperativ: jaký vztah máme k sobě, tak se poté také chováme k dětem, a jak se sami stavíme ke svému rozvoji, takový postoj budeme mít i k rozvoji druhých.

Mluví také o respektu v kontextu emoční a sociální připravenosti. Součástí profesionálního přístupu k žákovi je také respekt k jeho osobnosti, je dobré tedy umět respektovat sám sebe, zacházet se svými profesními přáními a potřebami. Mnozí učitelé si neumějí přiznat vlastnosti své osobnosti – netrpělivost, lenost, lpění na detailech, nebo v sobě dusí neodžité emoce. Jeho profesionalitu netvoří potlačování a likvidace takových pocitů, ale jejich užitečné a kvalitní využití pro svou spokojenost a svobodu. Z tohoto důvodu je důležité velmi pečlivě své pocity

rozlišovat, pojmenovávat, uvědomit si jejich podstatu, přemýšlet, jak je mohou kvalitně využít a především mluvit o nich.

Ve shrnutí jde o to, aby učitel uměl – objektivní sebereflexi, navazující seberozvoj a respekt. Na konci cesty je integrovaná osobnost, která „umí být“ Bez neustálé sebevzdělávání skončí veškeré pokusy o rozvoj osobnosti žáka na mechanickém využívání nabízených metod a manuálů bez hlubšího významu. (Volf 2008, s.50)

#### **2.5.4 Intervenční program pro učitele**

Fontana (2003) ve své publikaci hovoří o únavovém syndromu, jímž celá řada učitelů trpí a přiznává, že učitel také mění své nálady a nerad si to připouští, bere je jako slabost. Bývá poté však podrážděnější a reaguje impulzivněji i na děti. Jeho návodem je uvědomit si změnu své nálady a říci o ní dětem, aby se na nich nepáchalo zbytečné násilí. K tomu je tedy potřeba nejdříve přijmutí sebe i se svými náladami.

Čáp a Mareš (2001) ve své publikaci hovoří o problému učitele s negativním sebehodnocením, který často vyvolává pocity viny, reaguje negativně. Jako východisko vidí nutné kladné sebehodnocení, které je spojeno s celkovou zralostí osobnosti.

Skrz Gestalt přístup může učitel poznat své kvality, dispozice a potenciál, zdroje inspirace a jakou podporu ke své práci potřebuje i jak ji může získat. V mnoha publikacích je zdurazňováno, že učitelem by měla být osobnost zralá – zralý jedinec zná své potřeby, přijímá sám sebe se svými kvalitami i omezeními, není závislý na potvrzování ostatních, nemusí vědět a zvládat vše, dělá chyby a je to v pořádku - myslím, že jen přijutím tohoto, by mnoha učitelům spadl kámen ze srdce.

Učitel by se také mohl naučit více kreativně používat své tělo, které by mu bylo zdrojem nekonečné inspirace.

Myslím si, že není třeba kvalitního a důkladného výcviku, ale jen základní poznatky a různé nápady a techniky, které může pomoci navázat s dětmi kvalitnější kontakt, vytvořit bezpečnější a příjemnější atmosféru ve třídě a přispět

k tomu, aby k sobě učitel a dítě navzájem přistupovali jako k lidským bytostem, které mohou mít nějaké trápení.

V. Oaklander (2003, s.82) mluví o tom, co učitelům samotným přinesly kurzy Gestaltu, kterými prošli. „Nejsou zde nějaké zásadní zákazy, děti vám sami řeknou, když je pro ně něco dobré. Chce se to jen na ně naladit, vnímat jejich potřeby, respektovat jejich obrany a vést je nenásilně. Také se vyhýbat tomu, co je mně jako učiteli nepříjemné. Ohromně se mi ulevilo.“

Dále říká (s.10), jak jsou osobní zkušenost a vzpomínky z dětství pro práci důležité a jak se program v duchu Gestaltu může stát odrazovým můstkem na cestě k sebeobjevování, znovunalezení těch částí sebe, které zůstaly ztraceny v čase dětských let.

V teorii se také odráží nedogmaticnost a otevřenost gestalt přístupu a také jeho přímočarost, která se nesnaží o složité návody, ale spíše o určitý základ, který svým zaměřením směřuje k přímému chápání procesu jedince a odkazuje na cestu osobního rozvoje a sebepoznání, což může učiteli pomoc při výběru mezi mnohočetnými metodami, ve kterých se učitel zajisté často ztrácí.

#### **2.5.5 Učitel v pracovním kolektivu, tzn. „učitel ve sborovně“**

Je prokázáno, že učitelé, kteří se podporují v kolektivu jsou úspěšnější. Gestalt přístup je využíván v organizacích ke zlepšení vztahu zejména skrz rozeznání komunikačních bariér a odporu, mohl by být tedy využit i v organizaci jakou je škola. Skrz Gestalt výcvik by si učitelé mohli uvědomit své místo a funkci v pracovním kolektivu, přijít na možnost podpory a inspirace, kterou si mohou poskytovat navzájem.

### **2.6 Osobnost problémového žáka, možnost využití vzdělávání jako prevence terapie**

V přímé terapeutické práci s dětmi s výchovnými problémy je Gestalt přístup hojně využíván.

V. Oaklander tvrdí, že příčinou mnoha nesnází jsme my (rodiče, děti, učitelé), kteří často znemožňujeme dětem plné vyjádření, projevení, poskytujeme nedostatek informací a vyvoláváme v nich pocit zmatku (2003,s.10).

### 2.6.1 Poruchy chování

Gestalt přístup nebere poruchu chování jako nemoc, ale jako projev dětské síly a touhy po přežití.

Děti, které podle svého okolí potřebují pomoc, mají dle Gestaltistů jedno společné: nějakou poruchu v kontaktních funkcích. Nástroji kontaktu jsou zrak, dotyk, sluch, pohyb, mluvení, čich a chuť. Jen takovýto pohled by učiteli mohl pomoci při práci s problémovým žákem, jen uvědomění toho, že když se chová jinak, znamená to, že potřebuje pomoc. Pomocí je zde probuzení smyslů, naslouchání svému tělu, poté rozpoznání svých pocitů, jejich přijmutí a vyjádření ztracených emocí. Cílem je utvoření sebeuvědomění dítěte, posílení kontaktních funkcí, spojení se smysly, tělem, pocity a myslí. Prevencí tohoto může být pravidelné používání technik při nichž dochází k uvědomování si těchto našich součástí. *(techniky k rozvoji smyslů viz. výše + příloha č.3)*

Ze studie zaměřené na specifika práce s dětmi s poruchami chování, kterou vytvořil A. Smolík (2008) vyplývá, že ideálním řešením při práci s problémovými žáky je práce ve dvou rovinách a to na vlastním růstu osobnosti pedagoga v týmu a druhá rovina je práce na sociální skupině typu školní třídy a výchovné skupiny, což jsou témata předchozích kapitol této práce. Vytvořil intervenční program „Změň sám sebe, změníš ostatních“ používající témata a techniky blízká tématům Gestal terapie , např.:

- Jak se vidím, jaký jsem. Jaký chci být.
- Jak mne vnímá okolí, jak se při tom cítím.
- Arteterapeutické techniky – kresba „Já“
- Co pro mě znamená „Být sám sebou“

Mezi technikami a metodami se mimo jiných objevuje hraní rolí, psychodrama, komunitní práce a zpětná vazba pro účastníky, s nimiž se v Gestaltu běžné pracuje.

Každý se setká s obtížnými životními situacemi a jednoduchými technikami děti můžeme na tyto situace připravit, použít vzdělávání jako prevenci terapie. Příkladem může být technika „Lod“ (Oaklander 2003, s. 24), kdy děti pozveme k imaginaci:

„Je silný vítr, vlny se přelévají přes loď. Ty jsi tou malou lodí, představ si to, jaké je to být tou lodí? Vítr zkučí a snaží se tuto loď potopit. Loď se brání ze všech sil.“

Reflexe: Popiš, co musejí jednotlivé části Tvého těla udělat, aby boj přežily. Jak Ti jednotlivé části těla dají najevo, že prohráváš nebo vyhráváš? Vybavíš si nějakou situaci ze svého života, kdy sis připadal jako loď, která odolá i poslednímu náporu větru?

Tento fantazijní námět lze využít mnoha způsoby, po krátkém dechovém cvičení stačí, když si je dítě představí jako krátký film se zavřenýma očima nebo může příběh napsat, na jednotlivé otázky se rozepsat, nakreslit loď a bavit se dále o obtížných životních situacích.

## 2.6.2 Práce s agresivním chováním

V. Oaklander (2003, s.173) vnímá dítě, které jedná nepřátelsky, násilně a destruktivně, jako někoho, kdo se v hloubi duše zlobí, kdo má pocity odmítnutí, ohrožení, kdo zažívá úzkost, cítí se zraněný a často je osobnostně nevyrovnaný. Má také velmi nízkou sebeúctu. Rodiče a okolí často říkají, že se dítě chová nepřístojně, protože k tomu má nějaký vnitřní důvod, většinou je to však životní prostředí, které jej negativně ovlivňuje. Co mu chybí uvnitř, je schopnost vypořádat se s nároky okolí, a to jej pak činí hněvivým a vystrašeným. Neví, jak zacházet s pocity, které v něm okolí vyvolává.

Přímá Gestalt terapie je hojně využívána ve výchovné praxi a při práci s dětmi, domnívám se však, že toto využití není předmětem této práce, přesto pro inspiraci a ukázkou přímé práce terapeuta s klientem jej představuji v **Příloze č. 1**.

## 2.7 Závěr možnosti využití ve školství

Znovu zdůrazňuji, že jsem si vědoma, že nelze kapitolu číslo 2 takto rozštěpit, všechny kapitoly jsou propojené, s každým sebepoznáním učitele i dítěte a následným sebepřijetím bude nejspíše docházet i k lepším vztahům ve třídách. Domnívám se, že pokud by existovalo takové vzdělávání, které by rozvíjelo jedince v holistickém smyslu, které by podporovalo jeho autenticitu a zároveň ho vedlo ke zodpovědnosti, učilo ho uvědomovat si své tělo a schopnost být co nejvíce přítomný v “tady a teď”, pokud by existovalo vzdělávání, které by učilo naslouchat přirozené inteligenci organismu a neřídit se pouze podle „měl bych“, které by rozvíjelo schopnost být kreativní, zajisté by sloužilo i jako prevence terapii a bylo by kvalitní přípravou žáka i učitele nejen na vyučování, ale i na šťastný a radostný život.

Po výcvicích v Gestalt terapii učitelé vždy zmiňují změnu ve vztahu mezi učiteli a žáky, lepší vztahy mezi žáky samotnými a hovoří o tom, že děti působí mnohem klidněji, uvolněněji, pozorněji a radostněji. (Oaklander 2003, s. 246)

### **3 CENTRA ZAJIŠŤUJÍCÍ VÝCVIK V GESTALT TERAPII**

- Institut pro výcvik v Gestalt terapii, Praha  
<http://www.gestalt.cz>
- Dialog – český institut pro výcvik v Gestalt terapii, Praha, Brno, Přerov  
<http://www.gestalt-dialog.cz/>
- Institut rodinné terapie a psychosomatické medicíny, o.p.s. v Liberci  
<http://www.lirtaps.cz/>

## 4 ZÁVĚR

Ve své práci jsem se snažila představit Gestalt terapii a navrhnout možnosti jejího využití pro oblast školství. K tomuto bylo důležité vysvětlit pojetí učení z pohledu Gestalt terapie, která při učení klade hlavní důraz na zkušenost a opravdové učení vidí především v objevování nových možností. Velice důležitý přínos však shledávám zejména ve využití Gestalt přístupu pro oblast sociální a osobnostní. Inspirativním je holistický pohled Gestalt terapie na organismus a snaha rozvíjet nejen intelektuální schopnosti člověka, ale také zaměření se na vnímání, emoce a tělo. Na našich základních a středních školách jsou více rozvíjeny schopnosti jako memorování, v lepším případě také myšlení a práce s informacemi. Zvláště v citlivém věku, kdy člověk dospívá a zaujímají ho vztahy, emoce a vrstevníci, není školstvím v této oblasti nijak podpořen. Soužití ve skupině, komunikace, kontakt a vztahy nebo dokonce hledání autentického vyjádření se ve většině škol nevyučují. V těchto oblastech může být Gestalt přístup pro současné vzdělávání, v leccems přinejmenším obohacujícím.

Při psaní práce a při studiu literatury z oblasti Gestalt terapie, pedagogicko psychologické a z oblasti sociální psychologie a didaktiky, jsem si stále více uvědomovala, že existuje ještě řada dalších oblastí, kde by bylo možné Gestalt terapii využít a zejména to, že celková kvalita vzdělávání a výchovy ve škole je nejvíce závislá na osobnosti učitele a tudíž zejména na jeho přípravě – nemyslím tím nyní přípravu na úrovni získávání znalostí a dovedností pro profilový předmět, ale spíše znalostí, dovedností a zkušeností v oblasti své osobnosti, sebepoznání a následně seberozvoji, k dosažení zralosti vlastního „já“, které je dále napodobováno ve školním vyučování žáky.

Další poznání, ke kterému jsem došla a považuji ho za inspirativní, je možnost stírání terapie a osobnostního rozvoje.

Hlavním cílem práce byla inspirace a pobídnutí k zamyšlení nad školstvím a nad možnými změnami skrz Gestalt terapii a zejména jejího využití ve vzdělávání učitele, v posílení sociální sféry výuky a tím i posílení víry v „rozkvět lavic“ dnešních škol.

Během psaní této práce jsem si také uvědomila, že inspirace Gestalt terapie ve školství představuje v současné době tak obrovské množství podnětů, že není možné je zpracovat v omezeném rozsahu do žádoucí hloubky. Teoretickou první



pasáž práce zaměřenou na popsání základních principů Gestaltu jsem neplánovala takto rozšířit, nakonec mi však přišlo na škodu některé pasáže vynechávat, jelikož mohou být inspirací pro rozšíření oblastí využití Gestalt přístupu ve školství.

V úplném závěru naváži na své poděkování dětem z úvodu práce a připojím citaci Oaklander V., s kterou se naprosto ztotožňuji:

„Uvědomuji si, že to jak pracovat s dětmi, jsem se naučila od dětí samotných, včetně sebe coby dítěte.“ (Oaklander 2003)

## 5 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:

BAKER. *School As Caring ,Communities: A Relational Approach to School Reform*. School Psychology Review, 26. 1997, 586-602.

BALCAR,Karel. *Tvarověterapeutická práce s projekcí ve výchovné praxi*. Gestalt.cz [online]. 2007 [cit. 2008-04-20]. Dostupný z WWW: <www.gestalt.cz>.

BALCAR, Karel. *Úvod do tvarové psychologie*. Gestalt.cz [online]. 2007 [cit. 2008-04-20]. Dostupný z WWW: <www.gestalt.cz>.

BALCAR, Karel.*Tvarová práce s dětmi*. Gestalt.cz [online]. 2007 [cit. 2008-04-20]. Dostupný z WWW: <www.gestalt.cz>.

BLEND, Jon. Am I bovvered? A Gestalt approach to working with adolescents. *British Gestalt Journal*. 2007, vol. 16, no. 2, s. 19-27

BUBER , Martin. *Já a Ty*. 1. vyd. Olomouc : Votobia, 1995. 120 s. ISBN 80-7198-042-0 .

ČÁP, Jan, MAREŠ , Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

DRAPELA, V. J.: *Přehled teorií osobnosti*. Portál, Praha 1997.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi : příručka pro učitele*. Z anglic.orig.přeložil Karel Balcar. 2. vyd. Praha : Portál , 2003. 383 s.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí : Obrat k dítěti jako výzva pro učitele i rodiče*. Praha : Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-888-0.

HRABAL, Vladimír st., HELUS , Zdeněk. *Sociální psychologie pro učitele : základní pojmy a pedagogické aplikace*. 1. vyd. Praha : PedF UK, 1984. 153 s.

CHRÁŠŤÁNSKÝ, J. *Teorie Gestalt terapie v perspektivě psychologického pohled. (rigorózní práce)* Praha: FF UK, 2002.

JEDLIČKA, Richard, KOŤA, Jaroslav. *Aktuální problémy výchovy : Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1998. Společnost, výchova a vychovatelé, s. 1-45.

KINDLON, D. *Raising Cain : Protecting the Emotional Life Of Boys*. New York : [s.n.], 2000.

KRYKORKOVÁ, H. a kol. *Metakognice a autoregulace – jedna z možností rozvoje učební kompetence žáků*. Praha: FF UK, 2008. **160 s.**

KRYKORKOVÁ, Hana. *Kognitivní svébytnosti, teoretická východiska a možnosti jejího rozvíjení. METAKOGNICE.CZ [online]*. 2008 Dostupný z WWW: <metakognice.cz >.

MAREŠ, Jiří. *Sociální opora u dětí a dospívajících III*. Hradec Králové: Nucleus, 2003. 252 s. ISBN 80-86225-47-1

MATOUŠEK, Oldřich, KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence*. Praha : Portál, 1998. 258 s.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha : Academia, 1999. 287 s. ISBN 80-200-0690-7.

OAKLANDER, Violet. *Třinácté komnaty dětské duše : tvořivá dětská psychoterapie v duchu Gestalt terapie*. Z anglického originálu přeložil Jiří Štěpo ; recenzoval a předmluvu k českému vydání napsal Martin Jára]. 1. vyd. Dobříš : Drvoštep, 2003. 261 s. ISBN 80-903306-0-6.

PERLS, F. *Gestalt terapie doslova*. Votobia, Olomouc 1996.

PERLS, F., HEFFERLINE, R. F., GOODMAN, P.: *Gestalt Therapy. Excitement and Growth in the Human Personality*. Pelikan Books, London 1976.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha : Triton, 2004. 210 s.  
ISBN 80-7254-474-8.

POLSTEROVI, E. a M. *Integrovaná Gestalt terapie*. Boskovice: Nakladatelství Albert, 2000. 256 s.

PRUCHA , Jan. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Praha : Portál, 1996. 108 s.

ROSEAN, C.L., SCHRAM, P.: Becoming a Member of the Teaching Profession. *Teaching and Teacher Education*, 14,1998,3:283-303

ROUBAL, Jan. Použití experimentu v Gestalt terapii. *Psychoterapie*. 2007, roč. 1, č. 1, s. 6-11.

*Metodický portál RVP : Portál vzdělávání* [online]. VÚP, 2005 [cit. 2008-04-07]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/>>. ISBN 1802-4785.

STERNBERG, R.J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. s.524-527.

SVATOŠ, T. *Prvky sociální opory v přípravě budoucích učitelů*. In Mareš, J. a kol. *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. (Sborník). Hradec Králové : Nucleus, 2002, 165-177.

SVOBODOVÁ, L. *Příprava žáka pro rozvoj kognitivní svébytnosti*. In Krykorková, H. a kol. *Metakognice a autoregulace – jedna z možností rozvoje učební kompetence žáků*. Praha: FF UK, 2008.

TERVO, D. Zig Zag Flop and Roll: creating an embodied field for healing and awareness when working with children. *British Gestalt Journal*. 2007, no. 16, s. 28-37.

TONUCCI , Francesco. *Vyučovat nebo naučit?* . Z ital.orig.Štech Stanislav. 2. vyd. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1994. 64 s.

VALENTA , J. *Učit se být*. 2. vyd. Praha : Agentura STROM, 2003.

VALIŠOVÁ A., KASÍKOVÁ H. a kol., 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0

ZINKER, J. *Tvurčí proces v Gestalt terapii*. Drinocká Hana; Roubal Jan, Kubecová Hana. 1. vyd. Brno : ERA group spol.s r.o., 2004. 235 s. ISBN 80-86517-93-4.

<http://www.gestalt.cz>

[www.odyssea.cz](http://www.odyssea.cz)

<http://www.gestalt.org>



## 6 PŘÍLOHY

### Seznam příloh:

#### PŘÍLOHA 1

BALCAR, Karel. *Tvarová práce s dětmi*. Gestalt.cz [online]. 2007 [cit. 2008-04-20]. Dostupný z WWW: <[www.gestalt.cz](http://www.gestalt.cz)>.

#### PŘÍLOHA 2

Náměty k malování, kreslení a imaginaci (Oaklander 2003, s.60-62)

#### PŘÍLOHA 3

Dramatizace – technika „Prázdná židle“ (Oaklander 2003, s.131)

#### PŘÍLOHA 4

Dramatizace zaměřená na smysly (Oaklander 2003, s.121)

#### PŘÍLOHA 5

Program pro žáky k rozvoji kognitivní svébytnosti ( Svobodová 2008, s.80-81)

PŘÍLOHA č.1

Karel Balcar

Jeden možný postup při „tvarové“ práci s dětmi:

1) Dítě dostane tvůrčí úkol: něco nakreslit, vymodelovat, sepsat, zinscenovat, předvést atp.

2) Ať pak poví, co přitom prožívalo (cítilo, představovalo si, vybavovalo si, myslelo ...) a jak se s úkolem vyrovnávalo.

3) Ať popíše svůj výtvor vlastními slovy: co to je, kdo to tam je, co tam kdo dělá, prožívá, chce, nejspíš udělá, jak to dopadne atp.

4) Ať popíše výtvor tak, jako by ono samo bylo tím obrazem, modelem, scénou ... v 1.

osobě: „já jsem tenhle obraz, model, scéna ... a jsem, dělám, chci, čekám atp.“

5) Ať v něm najde takové prvky (části, věci, postavy atp.), s nimiž se může ztotožnit.

Dostane pak úkol: „Buď teď tímhle ... ze svého obrázku, příběhu atp. a pověz o sobě

(popř. ukaž, nakresli, předved' ...) něco víc – jak vypadáš, k čemu tu jsi, jak se přitom

cítíš, co tu chceš, čeho se bojíš, co čekáš...atp.“ To opět jako reportáž „o sobě“ v 1.

osobě.

6) Přitom se mu může pomáhat otázkami, které mu pomáhají uvědomit si smysl vztahů

obsažených ve vlastních výtvorech, např.: „Co tu děláš?“, „Kdo tě používá?“, „Koho tu

máš rád(a)?“, „Kdo tě tu zlobí?“, „Co ti tu překáží?“, „Kde bys byl(a) nejraději?“ apod.

7) Ať dítě vede rozhovor mezi dvěma částmi svého výtvoru (věcmi, postavami, jinými prvky

výtvoru) tak, že střídavě hovoří za každou z nich. V dialogu si obě části mají podat

navzájem zprávu o tom, kým nebo čím jsou, jaké mají vlastnosti, jaké mají obavy a přání,

co chtějí a co se chystají udělat, jak vnímají jedna druhou, co jedna druhé chce říci nebo

udělat – a pak se mohou na něčem z toho spolu shodnout, nebo naopak se neshodnout

a rozejít se s konstatováním vzájemného rozporu.

8) U výroků dítěte „za“ vlastní výtvor nebo jeho části se tam, kde máme dojem, že dítě něco

významněji prožívá, ptáme: „A ty se ve svém životě také někdy cítíš, přeješ si, bojíš se

atp. jako tenhle/tahle/tohle ... ve tvém obrázku, příběhu, hře ...?“, „Mohlo by něco, co jsi

řekl(a) o ..., platit také o tobě?“ – a na odpověď lze navázat dalším rozhovorem, nebo

dalším „tvořením“ dítěte.

9) Podle obsahu výpovědí dítěte přecházíme k hovoru o skutečných životních situacích

dítěte v jeho rodině, ústavu, škole, dětském kolektivu atp. a k jeho nevyřešeným problémům tam, které se (s dopomocí práce s výtvozem dítěte) tu naznačují či přímo

ukazují.

10) Věnujeme pozornost i tomu, kde ve výtvoru dítěte něco chybí – co tam schází, co by tam

mohlo či mělo být, co je tam místo toho, jaký to je pocit pro zúčastněné (dítě samo,

ostatní části výtvoru atd.); popřípadě kde je tam něco ruší či překází mu; co by s tím dítě

rádo udělalo? + Ať to zkusí s prostředky, které tu má k dispozici, udělat.



## PŘÍLOHA č.2

biochemical and molecular biology of the cell. The authors are grateful to Dr. J. H. Drenth for his critical reading of the manuscript.

Da si namény k malovaní, kreslení a maľovad

As an alternative, a number of researchers have suggested that the use of a single, common, standardized, and validated measure of the construct of self-esteem is needed. The use of a single measure would allow for the comparison of self-esteem across studies and populations, and would also allow for the use of a single measure in a variety of research settings. However, the use of a single measure of self-esteem is not without its drawbacks. First, the use of a single measure may not capture the full range of self-esteem constructs, and second, the use of a single measure may not be appropriate for all research settings. Therefore, the use of a single, common, standardized, and validated measure of self-esteem is a topic that warrants further research.

1. What is the purpose of the study?  
 2. What are the research questions?  
 3. What are the hypotheses?



- One strategy of animals and plants is to have light-activated chemical messengers that, passing through the cytoplasm, help directly activate specific genes through interaction with proteins in the cell nucleus.
- Different organisms have evolved different mechanisms for how signals from the environment are perceived and how they are processed and passed on to the appropriate target organs and cells.
- Photoperiodism is the study of the effects of the length of the day on growth and development.
- Many plants have light receptors that respond to a specific wavelength of light, such as the phytochrome system, which is involved in the control of flowering.
- Another class of photoreceptors are the cryptochromes and phototropins, which are involved in the control of growth and development.
- Another class of photoreceptors are the flavonoids, which are involved in the control of growth and development.
- One of the most important photoreceptors is the phytochrome system, which is involved in the control of flowering.
- Another important photoreceptor is the cryptochrome system, which is involved in the control of growth and development.
- Another important photoreceptor is the phototropin system, which is involved in the control of growth and development.
- Another important photoreceptor is the flavonoid system, which is involved in the control of growth and development.

2007. *Journal of Cellular Biochemistry* 104:103–111. doi: 10.1002/jcb.21281

- **Generalization** - the process of forming a generalization from specific instances
- **Induction** - the process of forming a generalization from specific instances
- **Deduction** - the process of forming a specific instance from a generalization
- **Abduction** - the process of forming a generalization from a specific instance
- **Confirmation** - the process of confirming a generalization from specific instances
- **Falsification** - the process of falsifying a generalization from specific instances
- **Verification** - the process of verifying a generalization from specific instances
- **Refutation** - the process of refuting a generalization from specific instances
- **Validation** - the process of validating a generalization from specific instances
- **Invalidation** - the process of invalidating a generalization from specific instances
- **Confirmation bias** - the tendency to confirm a generalization from specific instances
- **Falsification bias** - the tendency to falsify a generalization from specific instances
- **Verification bias** - the tendency to verify a generalization from specific instances
- **Refutation bias** - the tendency to refute a generalization from specific instances
- **Validation bias** - the tendency to validate a generalization from specific instances
- **Invalidation bias** - the tendency to invalidate a generalization from specific instances

## PŘÍLOHA č. 3

TRINÁCTÉ KOMNATY DĚTSKÉ DUŠE

DRAMATIZACE ■

udělám, až se vrátím domů. Teď to stejně nemůžu dělat.\* Doma pak bez problémů psa a lu „hroznou“ esej do dvou hodin ráno. Od toho večera se dokáže před pánem prosadit.

V jednom z pozdějších sezení jsme pátraly po zdroji těchto dvou mocných sil. Začala si uvědomovat, jak a kdy se v jejím životě objevily, a velice dobře se naučila s nimi zacházet.

Při práci s emocionálně narušenými dětmi ve školách jsme výše popsané technice říkáli „Hra na prázdnou židli“. Vždycky jsme měli připravené dvě prázdné židle a často jsme je používali, pokud nějaké dítě potřebovalo pomoci nahlédnout na své chování v určitých situacích, při řešení konfliktů, porozumět vlastní zodpovědnosti za své činy a při řešení problémů. Na několika příkladech si ukážeme, o jak mocný prostředek se jedná:

**Todd (12 let):** *Potřebuju použít ty židle! (Zvolal, když vylezl ze skříňky v dětském koutku.)*

**Terapeutka:** *Tak jo.*

**Todd:** *Nenávidím vás, pane Smith. (Otáčí se ke mně.) Pořád mě špehuje.*

**Terapeutka:** *Řekni mu to.*

**Todd:** *Nenávidím vás! Pořád mě špehujete. Nic vám do toho, co dělám se svojí rukama, není. (Teď jsem si všimla, že Todd má ruce celé černé od inkoustu.)*

**Terapeutka:** *Teď si sedni na druhou židli a buď panem Smithem a řekni, co by ti na to asi řekl.*

**Todd (sarkasticky):** *Hm, to prostě není dobrý nápad, Toddě. Tvoje máma se bude zlobit a bude říkat, že za to může škola. Nevím taky, co ti ten inkoust udělá s kůží.*

**Todd (sám si přesedne nazpátek, sarkasmus v hlase zmizel):** *Ale s tím si nemusíte lámat hlavu.*

**Todd (jako pan Smith):** *Když jsem ti ale řek, aby sis ty ruce umyl, neudělal si to. Musím být na tebe přísněj.*

**Todd (jako Todd, polohlasem):** *Byl jsem docela drzej. (Podívá se na mě, co já na to.)*

**Terapeutka:** *Co chceš teď udělat?*

**Todd:** *Zkusím si ty ruce umýt. (Todd odchází z místnosti zpřímá, ne nahreněný jako obvykle, když se brání.)*

**Danny (12 let):** *Chtl bych zkusit židli. (Na jednu se posadí.)*

**Terapeutka:** *Kdo je na té druhé židli?*

**Danny:** *Ty.*

**Terapeutka:** *Pokračuj.*

**Danny:** *Nechci se teď učit matematiku, paní Oaklanderová. Nemůžete mě nutit.*

**Danny (jako terapeutka):** *Teď ale budeme všichni počítat. V tuhle dobu je to tak vždycky.*


**Danny:** *Já chci ale dodělat to, co jsem začal minulou hodinu. Chybí mi už jen kousek.*

## PŘÍLOHA č.4

TRINÁCTÉ KOMNATY DĚTSKÉ DUŠE


DRAMATIZACE

## Hmat

 Při skupině nechte kolovat imaginární objekt, který lze ohmatat, prohlédnout si či n něj nějak reagovat. Takovým objektem může být nůž, sklenice vody, kotě, stará zošl peněženka, drahý náramek, horký brambor, kniha atd. O tom, co to bude, může rozhodnout vedoucí nebo dítě, když jej předává dále, nebo lze objekt poslat celou skupinou beze změny nebo může skupina hádat, co je to za věc.


- Představte si, že na stole leží mnoho věcí. Každý si musí jednu věc vybrat a ukázat ostatním pomocí pantomimy, co to je.
- Hledejte v různých prostorách něco, co postrádáte, například svetr. Může jít o velkou místnost, neosvětlenou koupelnu, váš vlastní pokoj, šatnu apod.

## Zrak

 Představte si, že sledujete nějakou situaci nebo sport. Vyjadřete emoce související s pozorovaným děním. Skupina může hádat, co sledujete, nebo někdo může „vyprávět příběh a druhý jej pozorovat“.


- Předvedte, jak byste reagovali na zápor stunce, autonehodu, když byste se setkali s ruční kočárkem dítětem, hadem, tygrem volně pobíhajícím po ulici, objímajícími se milenci atd.
- Představte si, že se pozorujete v zrcadle. Dívejte se na sebe a reagujte na to, co vidíte

## Sluch

 Reagujte na různé zvuky: výbuch, slabý neznámý zvuk, pochoduující kapelu, hit v rádiu. Dalšími zvuky mohou být dětský pláč, vůz projíždějící noční ulicí, kroky někoho známého vcházejícího do pokoje, hrom, zvonek atd.


- Právě jste vyslechli nějakou zprávu – špatnou, dobrou, nesrozumitelnou, ohromující atd.

## Čich

 Předvedte, jak byste reagovali na různé vůně: květinu, cibuli, spálenou gumu atd.

- Představte si různé situace, v nichž hraje čich důležitou roli: procházka v lese a vůně ohniště, partěmý lidl, s nimiž se setkáte, nepříjemný neznámý zápach, pečení cukroví.

## Chut

 Pantomimicky ochutnávejte různé věci: zmrzlinu, citron atd.

- Představte si, že něco jíte, a ostatní musejí hádat co.
- Jezte jablko. Předtím, než začnete, si uvědomte všechny jeho vlastnosti... Jezte jej velmi pomalu a potichu a uvědomujte si práci čelistí.
- Jezte něco lahodného, třeba kousek čokolády nebo bonbón. Zkusněte se do nedozrálého jablka nebo zkuste něco dosud vám neznámého.
- Pantomimicky předvedte pít pomocí slámk, lízóní lízátko, pískání, vzlet balónku.

## PŘÍLOHA Č. 5

### **1.DEN**

#### **I. část**

#### **1. ÚVOD, PŘEDSTAVENÍ SE, VYMEZENÍ PODMÍNEK TRÉNINKU, PRAVIDLA**

#### **2. ICE BREAKING**

#### **2.1 NETRADIČNÍ POZDRAV**

**Popis aktivity** - účastníci chodí po třídě, při setkání s druhým se netradičně pozdraví a vystaví své jméno  
**Cíl** - vstupní aktivita, seznámení se (resp. představení se lektorovi), rozvoj tvořivosti, prolomení bariér

#### **2.2 BRAINGYMNASTIKA**

**Popis aktivity** - jednou rukou děláme kroužky, druhou kolečka + další pohybové aktivity na podobném principu

**Cíle** - aktivita na prolomení bariér a zároveň aktivita předznamenávající téma učení; aktivizace;

**Znalost** - děti se dozví o stavbě našeho mozku - 2 hemisféry, jejich funkce. Propojení obou pomáhá lepší činnosti mozku.

**Aplikace naučeného** - napadlo by vás jiné cvičení založené na tomto principu?

Následuje bližší seznámení s tréninkem - co nás čeká - v bodech žáky seznámit s programem.

#### **3. VIZUALIZACE + DOTAZNÍK**

**Popis aktivity** - Všichni zavřou oči, příjemná pozice. Hlas - představte si, kdy jste se naposledy učili něco opravdu obtížného - na písemku z angličtiny, zkoušení ze zeměpisu. Vzpomeňte si na okamžiky, kdy jste se doma učili, jak jste postupovali, co se dělo během toho, co jste se učili a namáhali přitom mozek. Až budete mít celou situaci před očima, pomalu je otevřete a odpovíte na následující otázky.

Každý vyplňuje individuálně:

**Jak jsi postupoval, aby ses látku naučil?**

**Popiš jednotlivé kroky.**

**A jak to nakonec dopadlo?**

**Byl jsi úspěšný? Pokud ano, co ti pomohlo?**

**Pokud ne, co bylo špatně, mohlo být něco lépe?**

**V jakou denní dobu se obvykle učíš? Na jakém místě?**

Poté vyplnění dotazníku „jak si myslím, že myslím“ (Fischer 1998; viz příloha č. 7)

**Cíl zadání dotazníků** - popsat jak se učím - na konci kurzu zadáváme znovu - porovnání. Dotazník má poskytnout základnu pro další práci. Žák si má na jeho základě uvědomit jak se učí. Verbalizace vlastních učebních strategií.

**Reflexe** - jak se vám dotazník psal? Měli jste potíže s odpověďmi? Je podoba vašeho učení ideální? Rozbor odpovědí. Verbální popis jak se učíme.

#### **II. část**

#### **1. AKTIVACE PREKONCEPTU**

**Popis aktivity** - otázky - co znamená umět se učit? K čemu je užitečné umět se učit? Znáte někoho, kdo se umí dobře učit?

Co mi to přinese že se umím učit? Na tabuli zapisujeme všechny odpovědi. Poté komentujeme na obecné úrovni zapsané kategorie.

**Cíl I** - hledání atributů, aktivace vlastních zkušeností, hledání vztahů a souvislostí

**Cíl II** - indukce, generalizace, hledání vztahů a souvislostí, definování učení na základě prekonceptů.

**Spoj s další aktivitou** - máme různé představy o tom, co znamená se učit.  
Komentář k napsanému. Teď se na chvíli budeme věnovat tomu, jak se učí každý z vás.

## **2. CO O NAŠEM UČENÍ MŮŽOU ŘÍCT DRUZÍ**

**Popis aktivity** - Jak se učím - společně sepisujeme na velký list papíru co všechno o našem učení říkají druzí lidé. Po sepsání všech nápadů děti vyjadřují, který výrok by si vybraly, je - li zapsán takový, který dle jejich názoru popisuje jejich učení.

**Reflexe** - jsou výroky o nás pravdivé? Můžeme něco změnit? Jak já hodnotím své učení? Dozvěděli jste se při této aktivitě něco nového, překvapujícího? Co si z této aktivity můžete odnést?

**Téma** - sebepoznání (jak mě vidí druzí), učební styl

**Cíl I** - konkretizace, aktivace vlastních zkušeností,

**Cíl II** - hledání souvislostí, evaluace

## **3. OBRÁZEK CESTY**

**Popis aktivity** - každý se učíme jinak, někdo se učí dobře, bez problémů, jiný se učí s potížemi. Nikde však není psáno, že se situace nemůže změnit. Úkolem pro žáky je nakreslit cestu (přímku) a na ni umístit panáčka - metafora toho, kdo jsem dle svého názoru na své cestě k úspěchu. Naš panáček je na cestě a nikde před ním není zákaz pokračování. Jde o to poznat, kde jsem a pracovat na sobě.

**Téma** - sebepoznání

**Cíl I** - aktivace vlastních zkušeností - uvědomit si, že své učení můžu ovlivňovat

**Spoj s další aktivitou** - Občas jsou na naší cestě nějaké překážky. My se je teď pokusíme odhalit.

## **4. DOTAZNÍK PŘEKÁŽEK**

**Popis aktivity** - někdy se mi možná něco úplně nedaří. Možná se mi někdy stalo, že jsem si myslel, že jsem se naučil, ale ve škole to nevyšlo a já neuměl to, co se po mě chtělo. Jak je to možné? Zkuste odpovědět na následující otázky (viz. příloha č. 8). Puté dotazník společně projdeme - zapisujeme na tabuli počty lidí. Uvést nejčastější příčiny. (Kříž, 2003)

**Téma** - překážky učení

**Cíl I** - konkretizace, aktivace vlastních zkušeností, srovnání s ostatními

**Cíl II** - indukce, generalizace

**Reflexe** - společně rozebíráme příčiny neúspěchu nedodržel jsem plán, málo času, nedostatek sebedůvěry, rozptýlení pozornosti - zvuky, různé povinnosti, návštěva, nepříjemná situace, rozrůznost, jiné; nechuť do práce (pohodlnost), strach z lidí, z nesnází, zapomněl jsem příliš mnoho, chyby v reprodukci látky.

Pomohla někomu tato aktivita k přesnějšímu uvědomění si příčin neúspěchu? K čemu mi může pomoci uvědomění si příčin? Co můžu udělat pro jejich odstranění? Pomohlo mi, že slyším, že i ostatní mají potíže?

## Evidenční list knihovny

Bakalářské práce se půjčují  
pouze prezenčně!

UŽIVATEL potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto bakalářskou práci

**VOBOŘILOVÁ, M. Gestalt přístup a jeho využití ve školství.**

využije ve svém textu, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně  
citovat jako jakýkoli jiný pramen.

Jméno uživatele, bydliště	Katedra, pracoviště	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, podpis

Jméno uživatele, bydliště	Katedra, pracoviště	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, podpis